

Coordinadoras

Irving Samadhi Aguilar Rocha
María Guadalupe Huerta Morales

Interculturalidad

DIVERSIDAD de Diversidades

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Interculturalidad
Diversidad de Diversidades

Irving Samadhi Aguilar Rocha
María Guadalupe Huerta Morales
Coordinadoras







Esta obra se realizó con la colaboración de la Facultad de Filosofía y Letras de la BUAP.

Interculturalidad : diversidad de diversidades / Irving Samadhi Aguilar Rocha, María Guadalupe Huerta Morales, coordinadoras. - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2023.

192 páginas

ISBN 978-607-8951-14-7

1. Pluralismo cultural 2. Multiculturalismo 3. Sociología

LCC HM1271 DC 305.8

Interculturalidad. Diversidad de Diversidades

Esta publicación fue dictaminada por pares académicos bajo la modalidad doble ciego.

Primera edición, noviembre de 2023

Av. Universidad 1001
Col. Chamilpa, CP 62209
Cuernavaca, Morelos, México
publicaciones@uaem.mx
libros.uaem.mx

Corrección de estilo: Elizabeth Pérez Trigo
Diseño e imagen de portada: Ernesto Alonso Navarro
Diseño de interiores y formación: Liliana Ramos Rosano

ISBN: 978-607-8951-14-7
DOI: 10.30973/2023/Interculturalidad



CONTENIDO

Introducción 7

I. DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONFLICTO

Transiciones agroecológicas:
retos hacia la soberanía alimentaria
Elsa Guzmán Gómez 15

El cuerpo colonizado y racializado afrodescendiente en las Américas. Aproximaciones a endorracismos regionales
Fabiola Meléndez Guadarrama 35

Interculturalidad, desigualdad y discriminación.
Una reflexión desde lo local en Temixco, Morelos, México
Nohora Beatriz Guzmán Ramírez 45

Multiplicación de violencias. Tecnologías de la sensorialidad
Julieta Espinosa 67

Hacia una filosofía intercultural
Irving Samadhi Aguilar Rocha 89

II. DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Producción audiovisual y pedagogía social intercultural: el caso de la serie televisiva *Historias de San Francisco*
Mauricio Sánchez Álvarez 105

Los materiales didácticos digitales en educación primaria durante la pandemia de covid-19. Una perspectiva comparada
Neptalí Ramírez Reyes y Josué Valle García 125

Los rituales seculares de la lectura en una biblioteca infantil
Daniel Ramos García, María Guadalupe Huerta Morales y Karla Villaseñor Palma 151

La enseñanza de la educación comparada: oportunidades para el conocimiento de la diversidad
Neptalí Ramírez Reyes y Jesly de los Ángeles Palomino Bautista 167

INTRODUCCIÓN

El presente libro sobre interculturalidad y diversidades parte de un contexto global, es decir, se enmarca en los procesos de la globalización o mundialización del presente siglo XXI, desde la cual se aprecia una mezcla acelerada y compleja de identidades, lo que lleva a la necesidad de pensar y abordar estas de manera más profunda y amplia. De igual modo, no podemos negar que la ciencia y la tecnología de algunos países se han agrandado con respecto a la mayoría de los otros, generando una distancia entre estos, lo que, sin lugar a dudas, forma parte de la configuración de la globalización, como una de sus características fundamentales: la desigualdad. En esta, existen movimientos como las migraciones, la interacción de poblaciones o el cambio del diálogo cultural. Uno de los debates sostenidos al interior del campo filosófico, y también en el seno de las ciencias sociales, se concentra en las formas de construir un diálogo intercultural capaz de superar fundamentalismos políticos, ideológicos, étnicos y religiosos. Las perspectivas para abordar el tema son diversas y se plantean desde problemáticas diferentes, por ejemplo, la reproducción social a distintas escalas, la organización de las actividades contemporáneas comunes a todos, las interacciones entre distintos actores o incluso países; en todas ellas, la interculturalidad, entendida como diálogo, incluye relaciones a través del conflicto. Los conflictos, por tanto y también desde diferentes problemáticas, producen cambios sociales y se interiorizan hacia las emociones.

El propósito fundamental de este trabajo, en conjunto, es poner en evidencia, a través de las diferentes investigaciones aquí reunidas, las situaciones históricas, culturales y socioeconómicas de opresión y resistencia realmente existentes en las distintas sociedades. El carácter de las propuestas es crítico, debido al acercamiento a diferentes posturas teóricas que se presentan dentro de contextos problemáticos, y por mostrar los intereses políticos y económicos, individuales y grupales, que buscan el manejo de los marcos teóricos que posibilitan los discursos sobre lo diverso.

La diversidad es un hecho histórico y social en el que las culturas no constituyen organizaciones sociales y simbólicas cerradas en sí mismas. Por el contrario, en estas predomina el conflicto y la tensión constante, ya que dentro del mundo globalizado existen disputas por la distribución de bienes, las relaciones de parentesco, la dominación de un grupo étnico sobre otro y, junto con ello, la desigualdad, discriminación, injusticia y colonización. En la actualidad, existen investigaciones serias sobre este tema que permiten proponer un pensamiento decolonial que dé cuenta de nuestro presente y contexto latinoamericano, tema que se aborda en algunos de los textos presentados. Es en y por esta tensión que el diálogo tiene lugar, con sus múltiples dimensiones, como un proceso capaz de interrelacionar formas diversas de ver el mundo. Los procesos que dan lugar al diálogo constituyen un acercamiento de los referentes conceptuales que pueden conseguir la coincidencia y el reconocimiento cultural capaz de crear nuevos marcos referenciales, cuestión que la interculturalidad aborda para acabar con las asimetrías, sobre todo las epistémicas.

Como punto de partida, se entiende por cultura "la organización social de significados interiorizados por los sujetos y grupos sociales, y encarnados en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados" (Giménez, 2002: 18-19). También se parte de que los sistemas de valores, los códigos morales y las normas que regulan las interacciones sociales entre hombres y mujeres, cosas, animales y el medio ambiente no escapan al contexto en el que se desarrollan.

De modo que, al momento de pensar la diversidad y sus conflictos, tiene que haber crítica, tal y como muestra la interculturalidad, en términos epistémicos. Esta define un eurocentrismo exagerado que adopta como modelo universal la razón, que da por sentado, entre otras cosas, que cualquier persona, en cualquier momento de la historia y en cualquier cultura, organiza sus pensamientos, de acuerdo con las categorías lógicas no solo en el ámbito epistémico, sino en las leyes jurídicas y morales de la racionalidad europea. De aquí que, en el trasfondo de la propuesta de este conjunto de textos, se halle el ánimo de cuestionamiento y concientización sobre la colonización del pensamiento y la vida en México, en búsqueda de la necesaria descolonización, a través de la investigación, el pensamiento y la educación. Aquí, el pensar decolonial, el otro pensar, remite a una forma de entendimiento diferente que muchas veces es recuperada de grupos indígenas que responden a lógicas no modernas y, mucho menos, europeas.

Este marco incluye el proceso de diálogo –en ocasiones, conflictivo y contradictorio– que conforma diversas racionalidades junto con sus respectivas formas de ver el mundo. Implica, también, poner la mayor atención al contexto, la situa-

ción y lo concreto, a la experiencia inmediata ante otras racionalidades, las cuales, en los contextos latinoamericanos, están siempre determinadas por los procesos de dominación y conquista que los constituyeron, y que sentaron las bases de la desigualdad y discriminación por género, clase, lengua, cultura o etnia. Sabemos que estos temas son de suma importancia y que ameritan todo un libro de cada uno de ellos, por lo que son temas que abordan los textos presentados en este libro.

La contraparte de dicha discriminación se encuentra en los derechos humanos conquistados por las luchas sociales. Sin embargo, a lo largo de la historia, en México y Latinoamérica, estos se violan constantemente; basta ver, por ejemplo, las denuncias sobre violaciones y abusos de poder hacia las mujeres (cuestión que generó los más poderosos movimientos feministas en México) que, aún en el siglo XXI, se normaliza y muchas veces se legitima, a pesar de la lucha. A partir de aquí se muestran formas como se puede pensar una inclusión, mediante el reconocimiento y respeto a estas otras diversidades y racionalidades que pueden encontrarse en los pueblos originarios. Se trata de entender no solo el diálogo en tensión con el conflicto, sino del diálogo dentro del cual el concepto de interculturalidad cobra sentido y lleva a la posibilidad del cambio social, del reconocimiento y de una mejor manera de redistribuir los recursos. Asimismo, este trabajo incluye textos sobre educación intercultural y diversidad, en la línea de propuestas pedagógicas consientes de los conflictos actuales; propuestas para abordar formas de enseñanza de la diversidad.

Este libro se organiza en dos apartados: I. Diversidad, interculturalidad y conflicto; y II. Diversidad, interculturalidad y educación. Ambos apartados desarrollan diferentes temas y formas de abordarlos, que muestran los distintos conflictos que evidencian las interculturalidades y diversidades como formas de entender y relacionarse con otros y con el entorno social y natural. Muestra de ello son los textos que conforman el apartado uno. El primero de estos artículos es "Transiciones agroecológicas: retos hacia la soberanía alimentaria", que aborda las múltiples dificultades que enfrentan agricultores, organizaciones y programas gubernamentales. Sobre todo, plantea la transformación de prácticas agrícolas que puedan disminuir o eliminar los insumos químicos que han traído consecuencias ambientales, sanitarias y económicas nocivas. Aquí, la diversidad es reconocida con iniciativas orientadas hacia la recuperación de agroecosistemas, economías locales y familiares campesinas, prácticas que, muchas veces, no responden a una sola racionalidad instrumental y de progreso. Por otro lado, encontramos "El cuerpo colonizado y racializado afrodescendiente en las Américas. Aproximaciones a endorracismos regionales", texto crítico sobre la inven-

ción colonial de los cuerpos blancos como vencedores y los no blancos como vencidos. Este muestra una racialización del poder desde la conquista, cuyas estructuras se convirtieron en modelo de organización y naturalización de las desigualdades, y posibilitaron que América entrara en la modernidad capitalista, cuyas ideas de progreso dominan actualmente, al igual que en las prácticas agrícolas capitales que se mencionan en nuestro primer texto.

En este mismo sentido, el texto "Interculturalidad, desigualdad y discriminación. Una reflexión desde lo local en Temixco, Morelos, México" muestra cómo, a partir del crecimiento urbano en esa ciudad, se ha incrementado la migración regional, nacional e internacional, situación que ha fortalecido la diversidad cultural. Con estos procesos dinámicos, el texto ilustra y analiza que la sociedad que observa, desde afuera, las comunidades indígenas que habitan en el lugar lo hace de manera asincrónica, de manera que las estereotipa y estratifica y con base en ello, legitima la discriminación y desigualdad social, lo que permite analizar el tipo de interculturalidad que se conforma en Temixco.

Los siguientes artículos del apartado buscan exponer las consecuencias de la postura del mundo occidental, el colonizador, y del mundo occidentalizado, el colonizado, frente a las violencias, que van en aumento, y su percepción. Específicamente, analiza la situación de ruptura y emancipación después de vivir violencias sexuales normalizadas, a partir del planteamiento de las sensibilidades de Rancière; este es el texto "Multiplicación de violencias. Tecnologías de la sensorialidad". Por su parte, en "Filosofía intercultural" se propone pensar en una filosofía que apunte hacia otras racionalidades, en el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y epistémica. Propuesta que tiene una posición crítica con respecto al quehacer filosófico, como exclusivo de Occidente, así como ante el científico racional, conceptual o analítico, desde el contexto latinoamericano, a partir de la propuesta de Catherine Walsh.

Como se puede observar en este breve recorrido, los diversos temas expuestos buscan establecer condiciones favorables para responder y dar cuenta de una sociedad con una historia colonial-dominadora, que lleva en sus entrañas la diversidad no solo cultural o de identidades, sino de visiones del mundo.

En el apartado dos, y siguiendo las condiciones expuestas, se reflexiona sobre la educación intercultural y la diversidad. Educar para y en la diversidad cultural supone una actitud positiva hacia la comunicación entre culturas, en la comprensión de lo diverso como un elemento de aprendizaje necesario en el sector de la educación. Todo esto se fundamenta en lo ya mencionado al inicio de esta introducción, pues en la educación intercultural está el deseo de plantear una propuesta crítica e inclusiva. No obstante, existen dificultades y condiciones so-

ciales que determinan la orientación y el sentido educativo; el reto es que las escuelas sean inclusivas y reconozcan la diversidad y la interculturalidad. Los manuales de texto han de sostener el aprendizaje en las aulas como reflejo de la realidad social. En este sentido, el texto "Producción audiovisual y pedagogía social intercultural: el caso de la serie televisiva Historias de San Francisco" propone reflexionar acerca del papel pedagógico que puede desempeñar el ámbito de la producción audiovisual, al abordar problemáticas interculturales, contribuyendo a la visibilidad y concientización pública de estas.

Por otro lado, el texto "Los materiales didácticos digitales en educación primaria durante la pandemia de COVID-19. Una perspectiva comparada" aborda la forma en que la modalidad en línea impactó tanto a escuelas rurales como urbanas durante la pandemia, y evidenció la diversidad y las desigualdades que había de fondo en ambos ámbitos. El artículo "Los rituales seculares de la lectura en una biblioteca infantil" muestra las estructuras que podrían permitir la convivencia entre grupos diversos, mediante un ejercicio de análisis antropológico de los rituales seculares de la lectura, con base en estudios socioculturales. Finalmente, "La enseñanza de la educación comparada: oportunidades para el conocimiento de la diversidad" busca, a través del análisis comparativo, la adecuación de los materiales didácticos a la modalidad en línea en educación primaria en cuatro escuelas: dos rurales y dos urbanas. Con ello, muestra los procesos educativos, el rol de los materiales didácticos, la experiencia en las clases virtuales y la influencia de las condiciones del entorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como se puede observar, estas propuestas se construyen desde y en la diversidad.

I. DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y CONFLICTO

TRANSICIONES AGROECOLÓGICAS: RETOS HACIA LA SOBERANÍA ALIMENTARIA

Elsa Guzmán Gómez

Introducción

La agroecología se considera una herramienta compleja que parte de diferentes disciplinas y aborda múltiples formas para transitar de la agricultura industrial hacia otras prácticas más sanas y productivas que sean viables para los campesinos del país. Esta transición tecnológica se vuelve aún más importante frente al decreto constitucional de la eliminación gradual del glifosato en 2024, y la prohibición de maíces transgénicos.

La agroecología ha sido estudiada desde distintos ángulos, y su uso se ha extendido entre diferentes tipos de agricultores y cultivos, pues sus innovaciones técnicas se utilizan para una gran diversidad de cultivos a grandes y pequeñas escalas. Actualmente, se utiliza en los programas gubernamentales Producción para el Bienestar y Sembrando Vida. Con ella, se han detectado avances en los procesos de cambio y aprendizaje por parte de los productores, sin embargo, el camino parece largo, y todavía hace falta documentar los casos, así como el escalamiento hacia nuevas regiones. La pregunta de cómo lograr la soberanía alimentaria sigue vigente.

Desde la agricultura industrial

Como se ha mencionado, el cambio de sentido en el proceso de producción desde la visión agroecológica se refiere al paso de un modelo industrial hacia uno con insumos no industriales, que los productores llevan a cabo al dejar el uso de agroquímicos. Este cambio tiene diferentes modalidades, pero se observa, cada vez más, que productores independientes, colectivos y organizaciones más amplias optan por el uso de abonos orgánicos, formas de control de enfermedades y plagas sin elementos tóxicos, con lo que cuidan sus tierras, la calidad de sus cosechas y la salud de los participantes en los cultivos y de los consumidores de sus productos.

Para comprender los cambios que ocurren en la actualidad, empezaremos por explicar, brevemente, el modelo de agricultura industrial que ha prevalecido en el país, a partir de lo que se ha llamado revolución verde. En el marco de la modernización a nivel mundial, en la segunda mitad del siglo XX, se definió una política nacional que marcó las tendencias de cultivos y la introducción de nuevos insumos, así como de los elementos para llevar a cabo los procesos productivos.

Dichos cambios fueron sostenidos por el inicio de la revolución industrial en el país, a partir de 1940, con una política proteccionista de impulso capitalista. En este año, la investigación agrícola previa, con una visión nacionalista cardenista, fue modificada por los convenios con la fundación Rockefeller, para la adopción de tecnología norteamericana y el impulso productivo agrícola, a través de la conformación de la Oficina de Estudios Especiales, en 1943, la cual se convirtió en el Instituto de Investigaciones Agrícolas, en 1961 (Hewitt, 1976). A partir de ese momento, el modelo se planteó como prioritario para el impulso a la agricultura, y propició la introducción de insumos químicos que sustituyeran productos y métodos naturales que tradicionalmente habían utilizado los campesinos como abono y para el control de la salud de las plantas.

De esta manera, el modelo agrícola industrial de la revolución verde, considerado como oficial, generó un paradigma productivista basado en paquetes tecnológicos con el objetivo de inducir altos rendimientos. Así, se promovió el uso de fertilizantes, plaguicidas, herbicidas, fungicidas y otros elementos químicos que se han utilizado en semillas mejoradas e híbridas, laboreos con maquinaria, además del acondicionamiento de infraestructura para riego. Por supuesto, se dio prioridad a las regiones de producción intensiva, por la capacidad de inversión, pero estos paquetes también llegaron a zonas de producción a pequeña escala (Hewitt, 1976). A lo largo de las décadas, las consecuencias de la difusión de dichos paquetes se reflejaron en los cambios de cultivo, de rendimientos y de maneras de cultivar. Si bien los rendimientos aumentaron significativamente, también los costos, lo cual excluyó a la mayoría de los pequeños productores, sobre todo, si no tenían subsidios gubernamentales para sembrar (Hewitt, 1976).

De este modo, el uso de agroquímicos se introdujo, poco a poco, a todo el país, a través de extensionistas, investigadores agrícolas y, en especial, tiendas de agroquímicos, que se convirtieron en proveedores por excelencia de estos productos.

Este modelo productivo sigue vigente en la actualidad, debido, en gran parte, a los intereses de empresas transnacionales que producen paquetes tecnológicos

de semillas, como Monsanto, DuPont Pioneer y Syngenta, que controlan 53% de las semillas comercializables en el mundo. Estas, junto con otras siete empresas, controlan 75% del mercado de semillas (Grain y Vía campesina, 2015); acaparan el mercado de agroquímicos y maquinarias a nivel mundial, y han llegado hasta la comercialización de granos y alimentos, como es el caso de las empresas Cargill, que controla 80% del comercio de granos básicos, y ADM, que domina 30% del mercado estadounidense (Grain, 2008).

Los costos y consecuencias del uso intensificado de estos productos se cuentan en diferentes ámbitos. En primer lugar, el uso de agroquímicos no es inocuo para el ambiente, para la salud de las personas, ni para la economía de los pueblos y el país en general. A lo largo de ocho décadas, las consecuencias, en México y el mundo, representan un severo deterioro. Así, es claro que se ha alterado el equilibrio ecológico de los ecosistemas, al acabar con poblaciones de flora (consideradas malas hierbas), fauna (especialmente, insectos y ácaros), y microorganismos, que bien pueden tener funciones diversas e, incluso, roles benéficos para los cultivos. El uso de fertilizantes químicos ha saturado los suelos, salinizando y acidificándolos, lo que ha tenido como consecuencia la inmovilidad de nutrientes y la erosión funcional de los mismos. Los espacios de producción y alrededores han sido invadidos por envases de agroquímicos, residuos y desechos plásticos de cubiertas de invernaderos y acolchados. La salud de la población se ha visto profundamente impactada, dadas las prácticas de contacto directo con productos químicos, y se han dado múltiples casos de envenenamiento severo en quienes los aplican, es decir, productores y jornaleros y sus familiares, así como de intoxicaciones cotidianas a baja escala. Los agroquímicos que atacan enfermedades, como fungicidas y nematicidas, se han llegado a considerar medicinas que benefician las plantas; esto muestra que la información con la que se venden tales productos no es certera.

En términos productivos, las prácticas tradicionales –con objetivos de sinergias energéticas, funcionales y de consumo de los cultivos diversificados– han sido desplazadas y sustituidas por monocultivos. Esto representó la pérdida de producción y consumo de los cultivos integrantes de milpas diversificadas como arvenses, frijol, calabaza y otros, lo que disminuyó la resiliencia de los agroecosistemas. Igualmente, el uso de los productos ha creado cierta dependencia para los agricultores, pues se posicionaron como parte de las rutinas productivas, sustituyendo las prácticas agrícolas tradicionales y los conocimientos intrínsecos a estas, lo que aumentó los costos de producción.

A pesar de los daños claros y acumulativos de los agroquímicos, estos se percibieron, durante décadas, como símbolos de progreso y aspiración de produc-

tores; fueron impulsados no solo por las marcas comerciales y los proveedores de insumos locales, sino también por instituciones gubernamentales, las cuales daban el mensaje público de que estas eran las únicas técnicas válidas y útiles, a pesar de significar todo lo contrario.

Este modelo agroindustrial, sostenido por una visión de desarrollo desde la modernización, pasó a ser parte de la política neoliberal en la que se marginó la agricultura campesina, cuando se desestructuró todo el sistema de apoyos para los pequeños y medianos campesinos. El medio rural entró en crisis frente al mercado, de manera que, desde los años ochenta, se perdieron tierras agrícolas, se intensificó la migración de la población rural hacia las ciudades del país y centros de atracción laboral en Estados Unidos, lo que desalentó el relevo generacional en esta actividad económica.

Sin embargo, prácticas campesinas y críticas al modelo agroindustrial se han mantenido a contracorriente a lo largo de estas décadas, como una resistencia desde la que se han retomado conocimientos y el interés para revertir estas tendencias, en búsqueda de nuevas prácticas.

Hacia otros paradigmas agrícolas

A lo largo de las décadas, se han recreado distintas técnicas como la agricultura orgánica, permacultura, agricultura biodinámica, agroecología y múltiples versiones intermedias o eclécticas. Se reconocen todo tipo de daños causados por la revolución verde, así como la necesidad de cuidar el ambiente, la salud de la población, y de rescatar conocimientos locales, las tierras, la economía y el derecho de producir alimentos saludables. Se ha visto que la agroecología y las innovaciones son un atractivo para que los jóvenes se integren a las labores agrícolas y ya no las consideren no redituables. Poco a poco, en algunos casos, se ha avanzado para reconocer escenarios de resguardo e invención de conocimientos de agriculturas marginadas como alternativas a la agroquímica.

En el siglo xx, en la búsqueda de una agricultura sana y sistémica, con sustento teórico, encontramos la aportación de Rudolf Steiner, promotor del método denominado agricultura biodinámica. Esta se adscribe a una visión amplia conocida como antroposofía, la cual está basada en principios filosóficos, y que propone una vida integral que considera las energías de la naturaleza y su impacto en los procesos productivos (Steiner, 1922).

Este método se ha utilizado en Europa, Canadá y Estados Unidos, y se considera antecesor de otras prácticas vinculadas con la naturaleza, como la agri-

cultura orgánica y, por supuesto, la misma agroecología. En México, quizá se ha usado de manera marginal, pues, como sistema integral de vida y principios filosóficos, dificulta su difusión y apropiación en relación con las cosmovisiones locales y prácticas agrícolas de nuestro país. A pesar de eso, sí podría generar ideas sobre uso de abonos, salud para plantas y aportes nutritivos de los productos alimenticios. Si bien sus planteamientos han hecho aportes a distintas corrientes, para inspirar formas de vida, no se ha extendido como forma de producción directamente, aunque sí para la generación de otras propuestas más concretas, como la agricultura orgánica y la permacultura.

La permacultura (que proviene de *permanente*) es una corriente que alude a la construcción de una cultura permanentemente sostenible, con base en la planeación y el diseño de asentamientos humanos y agrícolas. Fue promovida por Bill Mollison y David Holmgren desde los años setenta, en Tasmania, Australia. Involucra la aplicación práctica de una postura filosófica que vincula conocimientos científicos y tradicionales. Esta considera la observación de los ecosistemas naturales para formar una agricultura-cultura, en la que plantas, animales, paisajes, construcciones, tecnologías y asentamientos humanos se integren armónicamente, sin degradación del entorno natural, en una compleja idea de sistemas (Mollison, 1999).

Si bien los resultados de esta forma de producir alimentos han sido positivos, la problemática de llevar este tipo de agricultura a grandes extensiones se complica, pues sus principios tienen que ver con formas casi artesanales de producción, haciendo poco uso de tecnología. Además, si bien su carga filosófica y conceptual no es ajena para los campesinos, por sus cosmovisiones milenarias, ellos no se identifican con esta, de manera que, al igual que la agricultura biodinámica, se queda en un sector más urbano o cerrado.

La agricultura orgánica, que tuvo sus primicias en los años veinte, avanzó de manera paralela a los paquetes tecnológicos propuestos por la agricultura industrial, en búsqueda de formas de producción amigables con la naturaleza. Aunque surgió de la misma manera que las otras propuestas (Boza, 2012), esta ha tenido un impacto más amplio, especialmente en el mercado, en ciertos sectores comerciales. La Federación Internacional de Movimientos de Agricultura Orgánica (IFOAM) la define como:

> Un sistema de producción que preserva la salud de los suelos, de los ecosistemas y de las personas. Pone énfasis en los procesos ecológicos, la biodiversidad y los ciclos adaptados a las condiciones locales, más que en el uso de insumos con efectos perjudiciales. La agricultura orgánica combina tradición, innovación y ciencia para be-

> neficiar el medio ambiente común y promover relaciones justas y una buena calidad de vida para todos aquellos a los que envuelve. (Boza, 2012)

Estas propuestas de agricultura orgánica avanzaron, sobre todo, en Estados Unidos y Canadá; ya en los años setenta, se comenzaron a definir los marcos regulatorios y se fundaron las primeras certificadoras. En 2006, se publicó la primera Ley de productos orgánicos en México.

Ciertamente, este tipo de agricultura establece mecanismos menos dañinos para el suelo y los ecosistemas en general, pero mantiene la dependencia de los agricultores hacia la compra de insumos comerciales, y los respectivos gastos que ello representa. Así mismo, ha derivado en la exigencia de certificaciones, por parte de algunos nichos de mercado; no obstante, estas son realizadas por instancias definidas por empresas de los mismos giros, las cuales se han concentrado en cierto tipo de cultivos comerciales redituables a gran escala.

Se puede decir que la agroecología es una propuesta que ha logrado impactar de manera más amplia en diferentes sectores sociales. Si bien se considera una disciplina científica, que surgió de las ciencias agrícolas y tomó contenido de otras ramas para consolidarse como interdisciplinaria, se ha abierto a perspectivas y ejercicios prácticos e, incluso, políticos. Todo ello, debido a que se ha posicionado en los tres ámbitos, rompiendo con paradigmas ambientales, económicos y sociales, y estableciendo nuevos postulados.

En principio, establece un paradigma productivo y ambiental contrario a la agricultura industrial. Busca disminuir el uso de agroquímicos, de manera que se mejore la eficiencia ecológica de los cultivos; es decir, se plantea como una manera de aproximarse a la producción desde una visión holística del agroecosistema, reconociendo los procesos de la naturaleza que, si bien no los imitan, sí trata de seguir sus principios. Teóricamente, la agroecología se concibe como un modelo que imita los procesos de la naturaleza, lo que es conocido como biomímesis. Particularmente, considero que los sistemas agroecológicos, más que imitar, retoman, pero recortan y minimizan, los procesos de la naturaleza.

Lo que ciertamente hace la agroecología es aprovechar los procesos y recursos naturales, creando interacciones biológicas benéficas y sinergias entre los componentes del agroecosistema. Estas se utilizan a favor de la producción de otras interacciones microscópicas (de nutrientes, células y microorganismos), así como de elementos macroscópicos (plantas, animales, minerales). Con ello, además de reducir el uso de insumos externos, se evita la extracción de componentes de los agroecosistemas, lo que mejora la eficiencia de los cultivos o procesos productivos, sin que se extraiga más de los que se aplica. De esta forma, en este ba-

lance se diseñan y gestionan sistemas lo más cercanos posible al equilibrio dinámico de la parcela (Sarandón, 2002; Martínez, 2002; Altieri y Toledo, 2011).

La agroecología es, en otras palabras, el aprovechamiento de los recursos locales disponibles, para mejorar los sistemas agrícolas, en busca de un equilibrio con la naturaleza, de manera que se creen agroecosistemas, es decir, la agricultura dentro de un ecosistema complejo, que incluye varios sistemas interrelacionados; todo ello, sin usar agroquímicos e insumos industriales. Esto se lleva a cabo a partir de conocimientos y prácticas de diferentes ciencias, pero, en primer lugar, se sustenta en la agricultura tradicional, los conocimientos de los campesinos parcela (Sarandón, 2002; Martínez, 2002; Altieri y Toledo, 2011) y en las prácticas de observación de fenómenos naturales, cuidado de plantas, respuesta a siniestros, lógicas campesinas de producción; métodos que se han mantenido en la vida productiva del campo, como uso de abonos naturales, barreras vivas, policultivos, diversidad de sistemas con plantas aromáticas y de otros usos, ahuyentadores de plagas, y muchas más.

La perspectiva agroecológica no tiene una metodología definida o, más bien, única, ya que parte de principios básicos, del reconocimiento de los saberes campesinos y de las dinámicas de la naturaleza, para no dañar el ambiente. Asimismo, se utilizan metodologías adecuadas a cada ecosistema, región o localidad, reconociendo las diferencias en tanto costumbres, tradiciones, y conocimientos particulares de manejos agrícolas.

Esto se vincula con el respeto a las cosmovisiones propias, para que los productores lleven a cabo sus prácticas, con base en ellas, en sus conocimientos y experiencias. Se trata de revertir los procesos de despojo y erosión que, a lo largo de la modernización, los agentes comerciales han llevado a cabo sobre los saberes, prácticas y recursos campesinos y locales, pues estos han sido –y siguen siendo– la base de todo avance, propuesta e innovación técnicas.

Desde la agroecología, se han propuesto diferentes formas de comunicación, que rebasan o se contraponen al extensionismo que empleó la revolución verde. Así, en lugar de llevar tecnología de punta a los campesinos para que cambien sus prácticas, se implementan métodos de comunicación horizontal, de campesino a campesino, como: talleres de capacitación en los que se comparten experiencias; escuelas de campo; relaciones respetuosas entre productores, técnicos y científicos; parcelas demostrativas y mercados agroecológicos, bajo los principios del intercambio de conocimientos y comercio justo; entre otras formas de difusión y comunicación.

Así mismo, con la agroecológica se busca construir y favorecer autonomías; al no depender de insumos industriales, los productores se vuelven autosuficien-

tes y dejan de comprar productos trasnacionales. Con ello incursiona en caminos para romper con la subordinación económica y tecnológica; se abaratan los costos de producción y los campesinos se apropian de la producción y de su propia parcela. Eventualmente, esto repercutirá en la recuperación de la calidad de la tierra y los cultivos, así como en el incremento de la productividad, lo que puede llevar a los agricultores a posicionarse mejor en el mercado, y tener un mayor margen en la toma de decisiones sobre sus cultivos, el mercado, su producción, organización familiar e, incluso, con las asociaciones a las que pertenezca. Este hecho representa en sí una postura político-económica.

También se reconoce que, para algunas instituciones, la agroecología ha representado un eje de lucha, de organización comunitaria, de posicionamiento político ante el sistema, de defensa de sus recursos y su cultura. Tal es el caso del ejido Vicente Guerrero, en Tlaxcala, cuyo eje es la agroecología y la defensa del maíz criollo; la Red de Agricultura Sustentables Agropecuarias (RASA) que, desde la búsqueda de comercialización, ha impulsado el trabajo local y regional; la Tosepan Titataniske, cooperativa de cooperativas que ha crecido a lo largo de más de cuarenta años, incorporando prácticas democráticas y agroecológicas; la Asociación Nacional de Empresas Comercializadoras (ANEC), la cual pasó del acopio para la comercialización al impulso productivo sin insumos químicos y con métodos agroecológicos. Como estas, existen muchas más organizaciones e iniciativas en el país.

En el Primer Congreso Mexicano de Agroecología, en 2019, se postuló la agroecología como movimiento. Dicho congreso reunió a más de mil campesinos, estudiantes, académicos, militantes de organizaciones (Regeneration international, 2019) entre otros, bajo el postulado de "Ciencia, práctica y movimiento". Con esta diversidad de actores, se busca avanzar hacia la soberanía alimentaria, lo que da fortaleza a las propuestas agroecológicas.

La soberanía alimentaria se relaciona con las prácticas agroecológicas, ya que estas generan alternativas de producción integral; recuperan recursos; revaloran conocimientos; confronta al sistema; incrementan productividades, y fortalecen mercados. Así, a la vuelta de las iniciativas, en el avance de las convergencias en las distintas regiones del país, se abona el camino hacia la producción de alimentos para la población nacional, con el objetivo de vislumbrar dicha soberanía. Camino largo, utópico, quizá.

Diversidad de caminos

Las características que se mencionan anteriormente han construido caminos versátiles hacia la agroecología; la han nutrido de valores y conciencia y han dado apertura a diversos actores. En el discurso parece idealista, pero los hechos muestran avances en varios sentidos, los cuales podemos observar mediante la experiencia, aunque no siempre se deja ver la multiplicidad de atributos. Es decir, todos los valores y avances de la agroecología se encuentran en el conjunto de caminos explorados en diferentes experiencias, en las cuales se reconocen acciones y técnicas que trascienden de sentido en los significantes y valores de la agroecología.

Los atributos de la agroecología podrían agruparse en valores de diferentes tipos:

a) Técnico-ecológicos: técnicas de manejo de cultivos y suelos
b) Cosmovisiones y conocimientos: conocimientos tradicionales, incremento de los conocimientos y experiencias
c) Económicos: incrementos de rendimientos, mayores ganancias, apertura de mercados, comercio justo
d) De comunicación e interacción: capacitación, transmisión y socialización de conocimientos, intercambios de experiencias
e) Políticos: procesos de apropiación y búsqueda de autonomía

Cada iniciativa explora caminos diferentes, algunos enfatizarán ciertas técnicas, otras, las formas de comunicación o los aspectos políticos, otros, la incidencia en mercados o cualquier combinación entre valores y atributos.

Las simientes de las experiencias han sido las técnicas de manejo de suelos y cultivos que exploran prácticas tradicionales e innovaciones empíricas y científicas, entre los distintos actores participantes. Estas técnicas pueden partir de la aplicación de:

- Bioles elaborados con diferentes recursos según los existentes en la región
- Compostas con técnicas y materiales varios
- Lombricompostas con lixiviados, compuestos o no
- Manejo de microorganismos a través de biofábricas
- Análisis de variables de agrometorología

- Milpas diversificadas
- Técnicas de retención y recuperación de suelos
- Prácticas de defensa de semillas nativas
- Técnicas de manejo de plagas y enfermedades con plantas, metabolitos u otras técnicas
- Técnicas para recuperación de plantíos por granizos, sequía e inundaciones
- Prácticas de monitoreos de las parcelas

Reiterando, en cada caso se exploran diferentes técnicas de acuerdo con los saberes de los participantes, así como con las asesorías y decisiones que toman a partir de sus vínculos. Esto los llevará a andar diferentes caminos, tanto en lo técnico como en lo referente a los otros atributos y valores mencionados.

Podemos sistematizar las iniciativas según su procedencia:

a) De los productores y comunidades
b) De las organizaciones
c) Con el acompañamiento de instituciones académicas
d) De las instituciones gubernamentales

Se puede decir que las búsquedas agroecológicas actuales tienen iniciativas que se originan de diferentes maneras, y que surgen de necesidades y contingencias diversas. Por ejemplo, de manera individual, los productores empiezan a hacer pruebas y a compartir sus experiencias con sus colectivos comunitarios inmediatos. De manera que podemos encontrar productores que han innovado en su forma de hacer abonos y combinar plantas, así como en el rescate y mejoramiento de semillas. Todo ello forma parte de la experiencia que las comunidades han heredado a lo largo de la historia, en diferentes regiones; a esta tradición pertenecen las razas de maíz, por ejemplo, así como los procesos de mejoramiento de variedades e, incluso, la generación de nuevas variantes. Tal es el caso de la mezcla de maíces nativos e híbridos que existen en múltiples puntos del país, y que se han denominado criollos-híbridos o híbridos-criollos; en general, estos tienen alta productividad –como los híbridos seleccionados–, pero han logrado resguardar las características de los criollos sin que se degeneren y se puedan guardar las semillas (en la zona de Los Altos de Morelos). Así, se han guardado algunas variedades con características que gustan a la población, como los maíces rojos (en Achichipico, Yecapixtla) o los de totomoxtle rosas que pintan los tamales (en Santa Catarina, Tepoztlán). También, hace más de diez años, en Jalisco, un productor logró una mazorca de veinte carreras, que no existía ante-

riormente. Como esta, hay innumerables historias de innovaciones que surgen de experiencias individuales o comunitarias.

Algunos ejidos se han planteado la búsqueda de alternativas para mejorar sus cultivos de manera sana, sin agroquímicos. Existen múltiples casos como los mencionados anteriormente (RASA, ANEC, Tosepan, Vicente Guerrero) que, por intereses propios, ya sea de manera autónoma o de la mano de instituciones académicas sensibles e interesadas en el desarrollo agroecológico, han avanzado por estos rumbos. Para algunas organizaciones, los derroteros agroecológicos se han convertido en frentes de defensa de sus recursos. Por ejemplo, en 2019, productores mieleros lucharon para que se prohibiera el uso de soya transgénica en el sureste. También, en ocasiones, el fortalecimiento productivo de las organizaciones los conduce políticamente para tener presencia en movimientos sociales del país.

No pretendo hacer un recuento de las iniciativas, sino ubicar algunos actores que participan en estos procesos, aunque ese es un trabajo por hacer. Cabe reconocer que algunos institutos de investigación y docencia tienen entre sus líneas de investigación la agroecología y la agricultura sustentable, y que se vinculan con productores y organizaciones para potenciar las acciones y resultados, como el ITESO, la UACH, UAN, UNACH, ECOSUR, UV, entre otros. Seguramente, en todos los estados de la república hay alguna experiencia entre academia y productores en la que se haya incentivado y acompañado estos procesos. Asimismo, podemos encontrar centros con investigadores preocupados por la problemática de la agricultura y la alimentación del país, como el Instituto de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias, y otras universidades públicas que se han manifestado en defensa de maíces nativos, y en contra de la apertura a maíces transgénicos, que han impulsado tianguis orgánicos, ferias de semillas y otros eventos que estimulan la práctica agroecológica.

También existen iniciativas que están trabajando en ubicar geográficamente las experiencias agroecológicas. Con ello, además de mostrar que es posible un cambio de paradigma, ayudan a ubicar avances, nuevos derroteros, innovaciones, y a crear redes como el registro de experiencias e iniciativas de transiciones agroecológicas de la Universidad Veracruzana, coordinado por Miguel Escalona (Universidad Veracruzana, s/f).

Cabe reconocer que en la administración actual, por primera vez, los programas gubernamentales han cambiado el paradigma productivo. Actualmente, desde la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural y la Secretaría de Bienestar se impulsan acciones claramente agroecológicas, en específico, con los programas Producción para el Bienestar y Sembrando Vida (Secretaría de Agricultura

y Desarrollo Rural, 2020), y se realizan esfuerzos que priorizan las técnicas agroecológicas frente al uso de agroquímicos, con lo que se avanza hacia la utilización de bioinsumos.

En este sentido, también se implementan escuelas de campo, módulos de intercambios de experiencias y foros regionales, como estrategias de acompañamiento técnico en todo el país.[1] La estrategia incluye técnicos sociales y agroecológicos, y promotores comunitarios, lo que habla de una visión integral. Se trabajan, en principio, cultivos básicos como maíz, frijol, arroz, trigo, que se han ampliado a la caña y la miel; se toma en consideración el sistema milpa, y se dan capacitaciones, talleres y parcelas demostrativas para la producción e introducción de bioinsumos que favorezcan el mejoramiento del suelo y la producción. Así mismo, se aplican enfoques integrales y técnicas diversas como lombricompostas, lixiviados orgánicos preparados como abonos foliares y de suelo, inductores de resistencia vegetal, caldos minerales, trampas y plantas para el manejo de plagas y enfermedades, cultivos de microorganismos, análisis químicos, biológicos y físicos, elaborados con recursos locales, baja inversión, diagnósticos y seguimientos por parte de los mismos productores; todo ello, siempre en busca de la socialización del conocimiento y la colectivización de procesos.

En adición a lo anterior, el 31 de diciembre de 2020, se estableció en el *Diario Oficial de la Federación* (Presidencia de la República, 2020) el decreto para "sustituir gradualmente el uso, adquisición, distribución, promoción e importación de la sustancia química denominada glifosato y los agroquímicos utilizados en nuestro país que lo contienen como ingrediente activo, por alternativas sostenibles y culturalmente adecuadas, que permitan mantener la producción y resulten seguras para la salud humana, la diversidad biocultural del país y el ambiente". Esto alinea los programas que ya se habían iniciado anteriormente, con otras acciones de la Semarnat, con el objetivo de enfatizar la relación entre las prácticas agrícolas y la salud de las personas y los ecosistemas, por lo que es necesario encaminar estrategias hacia la agroecología y otras opciones sustentables.

---

[1] La estrategia de acompañamiento técnico se realiza en 16 regiones del país, integradas por ochenta territorios (en la península de Yucatán, Tabasco, Chiapas, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Veracruz, Hidalgo, Guerrero, Estado de México, Morelos, Guanajuato, Michoacán, Querétaro, Colima, Jalisco, Nayarit, Durango, San Luis Potosí, Zacatecas, Chihuahua, Tamaulipas y Sinaloa) (González, 2020).

Algunos ejemplos

a) acci-mici, visión metodológica

En el marco de la anec, hace más de diez años, se inició la creación y práctica de innovaciones tecnológicas para pasar del uso de agroquímicos a la producción propia de insumos, con lo que se construyó una agricultura basada en conocimientos. Esto se impulsó desde organizaciones en Chiapas, Chihuahua, Guerrero, Morelos, Michoacán, Hidalgo y Nayarit, en diferentes cultivos, escalas y regímenes hídricos.

A este programa se le llamó acci-mici: Agricultura Campesina de Conocimientos Integrados (acci) y Manejo Integrado de Cultivos Inducidos (mici). Esta fusión de principios propone rescatar la producción campesina; recuperar el cultivo del suelo; respetar la diversidad y complejidad de los procesos productivos; mejorar la resistencia de las plantas a enfermedades, plagas y variaciones climáticas; aumentar los rendimientos y disminuir costos mediante la reducción o eliminación de insumos externos, y el aprovechamiento de la resiliencia de las plantas y el suelo. Todo ello, a través del uso de tecnología agrícola innovadora, con base en los recursos disponibles y el trabajo local.

El conocimiento integrado supone reunir los saberes campesinos con los descubrimientos científicos, en el trabajo conjunto de productores, promotores y asesores de pequeñas y medianas unidades de producción rural.

El origen del método se encuentra en las búsquedas de productores curiosos y experimentados que empezaron a probar nuevas maneras de obtener mejores rendimientos con maíces nativos. A partir de entonces, se desarrolló con base en diálogos con técnicos y científicos (Cobo et al., 2018). El modelo consta de fases que integran prácticas de preparación del *cultivo del suelo* y de la nutrición vegetal hasta la producción local de bioinsumos.

La anec ha impulsado este modelo en diez estados, con más de cuarenta organizaciones, en cerca de seis mil hectáreas. Con ello, se busca utilizar al máximo los elementos naturales disponibles para producir, en especial, el oxígeno y nitrógeno que hay en la atmósfera, y conocer y utilizar los organismos benéficos disponibles en la región. Se han instalado módulos de biofábricas, laboratorios, estaciones meteorológicas y de experimentación campesina y científica (Cobo et al., 2018). Poco a poco, este modelo ha crecido y, actualmente, se adoptó en las escuelas de campo del programa Producción para el Bienestar, del gobierno federal.

En general, todos los grupos y productores individuales que han incursionado en este método refieren las ventajas de la producción propia y el uso de bioinsumos, entre las que se encuentra el abatimiento de los costos y el incremento de los rendimientos basados en el mejoramiento paulatino del suelo. Igualmente, se ha analizado con diferentes grupos, que el aprendizaje progresivo y colectivo permite la apropiación del lenguaje técnico, la tecnología misma y el proceso creciente de experimentación, ya que las lógicas de observación y manejo del suelo, la planta y el clima siguen las pautas que ellos como agricultores conocen y que no podían aplicar adecuadamente con los paquetes tecnológicos agroindustriales. Además, los procesos de socialización permiten intercambios enriquecedores que se acoplan a las maneras propias de vincularse e intercambiar experiencias (Hurtado, 2019).

Se ha observado que, ante las ventajas de este modelo, jóvenes agricultores se han integrado a distintas organizaciones en diferentes regiones. Estos jóvenes, actualmente, practican, aprenden y, algunos, se integran a las dinámicas de formación de técnicos, motivados por reconocer las ventajas productivas y económicas, pero también movidos por la recuperación de prácticas y perspectivas laborales y profesionales. Productores de todas las edades rescatan el cambio planteado para buscar formas de producción más saludables, menos costosas, más productivas y apegadas a sus propias localidades, condiciones e intereses.

b) Grupos en Morelos, ejemplo regional

En Morelos, desde hace aproximadamente ocho años, se formaron grupos para promover el ACCI-MICI dentro de las organizaciones de la ANEC. Sin embargo, poco a poco, el interés y las experiencias se diversificaron hacia grupos familiares y comunitarios de diferentes localidades. Grupos de los municipios de Atlatlahucan, Yecapixtla, Tepoztlán y Jantetelco incursionaron en el uso de lombricompostas y el manejo de lixiviados. Años después, también instalaron dos biofábricas de producción de microorganismos.

Si bien el interés inició con el maíz, también se ha incursionado en diferentes cultivos como higo, jitomate, sandía, aguacate y pepino. Se ha dado seguimiento a estos proyectos por parte de técnicos que iniciaron en ANEC y después continuaron su trabajo de manera independiente. Además, diferentes dependencias han dado apoyo mediante talleres, visitas y hasta vía Whatsapp.

Actualmente, se pueden identificar al menos 12 grupos de entre cuatro y 34 integrantes, con intereses, tecnologías y cultivos diferentes, que abarcan alrede-

dor de 150 productoras y productores a pequeña escala, de agricultura tradicional y comercial.[2]

En la actual administración, a través de los programas gubernamentales federales, se han incorporado productores de caña y arroz, y ha aumentado la implementación de biofábricas por parte del programa de Sembrando Vida. También, la Secretaría de Desarrollo Agropecuario del estado de Morelos ha buscado impulsar y consolidar las iniciativas de los grupos de productores, a través de talleres y parcelas demostrativas.

Estas experiencias están por documentarse, pero en este caso, solo se busca ilustrar las diversas iniciativas de campesinos que buscan la transición agroecológica, y que representan la apropiación de sus cultivos y técnicas.

Reto, la soberanía alimentaria

Este apartado, más que configurar una discusión, lo que hace es dejar abierta la pregunta de ¿cómo hacer, desde las diversas experiencias, la transición hacia prácticas agroecológicas que, sin duda, ya ocurren en todo el país? O, por lo menos, ¿cómo alcanzar procesos de verdadero escalamiento horizontal o regional, que involucren más grupos de productores y permitan construir una agricultura sustentable, saludable y apropiada, en una mayor extensión que la actual? Todo ello para que, de esta manera, realmente se pueda hablar de que la agroecología contribuye a la soberanía alimentaria.

La soberanía alimentaria implica la capacidad de un país de producir alimentos propios para satisfacer las necesidades de consumo de su población, con el fin de no depender de la compra de provisiones a las naciones exportadoras y hegemónicas del mercado mundial y, así, revertir la consecuente dependencia política. En este sentido, La Vía Campesina define la soberanía alimentaria como "el derecho de los pueblos, de sus países o uniones de estados a definir su política agraria y alimentaria, sin dumping frente a países terceros", y que contempla: priorizar la producción local para la alimentación de la población; el derecho de los campesinos de producir alimentos sanos; la participación de los pueblos en la política agraria, entre otros (La Vía Campesina 2003). Por su parte, en la De-

---

[2] Ing. Rubén Portugal (comunicación personal, 2021), Dirección de Desarrollo Agropecuario de Tepoztlán.

claración de Nyéléni,[3] se define como "el derecho de los pueblos a alimentos nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológica, y su derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo" (Nyéléni, 2007).

En este sentido, se considera que sí hay un avance en la transición a las prácticas agroecológicas, la pregunta es ¿qué falta para vislumbrar el paso hacia la soberanía alimentaria? Las transiciones agroecológicas han avanzado sobre tres entornos fundamentales con el objetivo de cambiar las condiciones de producción en el país, los cuales son tales son: 1) la incidencia en la estructura productiva, al ser los productores los protagonistas de los cambios; 2) la búsqueda de autonomía frente a los procesos de subordinación a trasnacionales de agroquímicos, y 3) las políticas públicas para impulsar la producción. Aun así, existen otros rubros que dejan vacíos y preguntas.

La comunicación horizontal entre productores y las pautas de vinculación entre grupos y asesores son igualmente aspectos a favor; sin embargo, aún no se vislumbra hasta qué punto es posible escalar a la superficie y trabajar con los actores predominantes. Es decir, seguimos preguntándonos si la agroecología dejará de ser solo para un número minoritario de productores y tierras ocupadas dentro de la estructura productiva del país.

De igual manera, es necesario considerar que, a pesar de que este parece ser el camino que conduce a la soberanía alimentaria, todavía no se cuenta con el entorno del mercado mundial a favor. Por el contrario, la agricultura nacional puede estar avanzando hacia la producción con campesinos, pero sigue pendiente la articulación de las cadenas de valor a trasnacionales como, por ejemplo, Cargill, en la comercialización de granos; Monsanto, en el mercado de semillas; Gruma, en el acaparamiento de las cadenas de maíz y tortillas; las agroempresas forrajeras que controlan cadenas de soja y sorgo, y muchos más procesos para la exportación. También, es una tarea pendiente el revertir la dependencia de granos. Aunque las vías de transición agroecológica contemplan este rubro, se ha implementado principalmente a pequeña escala, por lo que aún no se logra un impacto en los niveles de producción y, sobre todo, en los convenios comerciales necesarios para dejar de comprar maíz, arroz, trigo, frijol y muchos más productos de los que depende la alimentación.

---

[3] La Declaración de Nyéléni surge del Foro Mundial por la Soberanía Alimentaria llevado a cabo en Sélingué, Malí, en 2007, con la participación de representantes de productores de alimentos no gubernamentales.

Conclusiones

Ciertamente, existe una tensión entre el paradigma productivo y de desarrollo heredado de la revolución verde y su visión de modernización, y una perspectiva de autonomía y soberanía alimentaria con campesinos.

Los múltiples avances de los productores y las organizaciones construyen escenarios alentadores que es necesario documentar y visibilizar para ampliar las experiencias. Igualmente, el uso de la innovación tecnológica propuesta por iniciativas gubernamentales es sumamente sugerente, en tanto que nunca se había contado con programas que confrontaran la modernización agrícola. Los proyectos que contemplan la pluralidad de actores –desde lo práctico, los productores, las capacitaciones a los técnicos– plantean un posicionamiento ante un nuevo paradigma que merece reconocimiento y la confianza de que se pueden construir caminos alentadores en y para el campo. Recuperar el control del proceso productivo y ganar la autonomía, en contraposición al despojo de conocimientos, recursos y ganancias de algunas agroempresas podría ser la gran ventaja.

Si las prácticas agroecológicas logran abatir la baja calidad de la tierra y los procesos de erosión del suelo de cinco millones de hectáreas; si se cambia la tendencia hacia la generación de agroecosistemas sanos, productos saludables y la no contaminación de la población, aunque sea de ciertos núcleos del país, sería un avance de gran valor. Pero el escalamiento mayoritario en la estructura del país, así como la incidencia en el mercado mundial para revertir la dependencia alimentaria es aún un faro lejano.

Bibliografía

Altieri, M. y Toledo, V. (2011). *La revolución agroecológica de América Latina*. SOCLA.

Boza Martínez, S. (2012). Agricultura orgánica y desarrollo: un análisis comparativo entre países de América Latina. Estudios regionales en economía, población y desarrollo. *Cuadernos de trabajo de la UACJ*, 3-31.

Carpizo, J. (1982). La soberanía del pueblo en el derecho interno y en el internacional". Revista de Estudios Políticos, (28).

Cobo, R., L. Paz Paredes y A. Bartra (2018). 22 años abriendo brecha. Asociación Nacional de Empresas Comercializadoras. México: ANEC.

Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural. (2020, febrero 7). Acuerdo por el que se dan a conocer las Reglas de Operación del Programa Producción para

el Bienestar de la Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural para el ejercicio fiscal 2020. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5585830&fecha=07/02/2020#gsc.tab=0

Presidencia de la República. (2020, diciembre 31). Decreto por el que se establecen las acciones que deberán realizar las dependencias y entidades que integran la Administración Pública Federal, en el ámbito de sus competencias, para sustituir gradualmente el uso, adquisición, distribución, promoción e importación de la sustancia química denominada glifosato y de los agroquímicos utilizados en nuestro país que lo contienen como ingrediente activo, por alternativas sostenibles y culturalmente adecuadas, que permitan mantener la producción y resulten seguras para la salud humana, la diversidad biocultural del país y el ambiente. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609365&fecha=31/12/2020

González, M. (2020). *Acompañamiento técnico a la producción impulsa prácticas sustentables*: vsc. Mexicampo. https://www.mexicampo.com.mx/acompanamiento-tecnico-a-la-produccion-impulsa-practicas-sustentables-vsc/

Grain. (2008, abril 28). *El negocio de matar de hambre*. Grain https://www.grain.org/article/entries/183-el-negocio-de-matar-de-hambre

Grain y La Vía Campesina. (2015). *Las leyes de semillas que criminalizan campesinas y campesinos*. Resistencias y luchas. Barcelona: Grain, Vía campesina https://viacampesina.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2013/07/Seed%20laws%20booklet%20ES%202.pdf

Hewitt de Alcántara, C. (1976). *La modernización de la agricultura mexicana 1940-1970*. México: Siglo xxi.

Hurtado, A. (2019). acci-mici: *el método de agricultura de conocimientos y su apropiación por campesinos y campesinas.* [Tesis Universidad Autónoma del Estado de Morelos].

La Vía Campesina (2003). Qué es la soberanía alimentaria 15 de enero 2003. https://viacampesina.org/es/que-es-la-soberania-alimentaria/

Martínez, R. (2002). Agroecología: atributos de sustentabilidad. *Inter sedes*, 3(5). 25-45.

Mollison, B. (1999) Introducción a la permacultura. cbti. https://ecocosas.com/wp-content/uploads/Biblioteca/perma/Introduccion_a_la_Permacultura-Bill_Mollison.pdf

Nyéléni. (2007). *Declaración Nyéléni*. https://nyeleni.org/IMG/pdf/DeclNyeleni-es.pdf

Regeneration International (2019). *Primer Congreso Mexicano de Agroecología: frente común para revertir los efectos nocivos del modelo agroindustrial*. Regeneration International.

Sarandón, S. (2002). *Agroecología. El camino hacia una agricultura sustentable*. La Plata. Ediciones Científicas Americanas. https://www.researchgate.net/profile/Santiago-Sarandon/publication/324896530_Sarandon_SJ_2002_AGROECOLOGIA_El_camino_hacia_una_agricultura_sustentable_Editor_Ediciones_Cientificas_Americanas_La_Plata_560_pgs_ISBN987-9486-03-X/links/5ae9c0fca6fdcc03cd909f7a/Sarandon-SJ-2002-AGROECOLOGIA-El-camino-hacia-una-agricultura-sustentable-Editor-Ediciones-Cientificas-Americanas-La-Plata-560-pgs-ISBN987-9486-03-X.pdf

Steiner, R. (1922). *Los fundamentos de la antroposofía*. [Conferencia pública]. Alemania. https://www.academia.edu/39765139/Rudolf_Steiner_Fundamentos_de_la_Antroposofia

Universidad Veracruzana. (s/f). *Atlas de transiciones agroecológicas en México*. Universidad Veracruzana. https://www.uv.mx/apps/cuo/cosustenta/transicion_agricola/

EL CUERPO COLONIZADO Y RACIALIZADO AFRODESCENDIENTE EN LAS AMÉRICAS. APROXIMACIONES A ENDORRACISMOS REGIONALES

Fabiola Meléndez Guadarrama

Introducción

En América Latina, se voltea el retrato de la afrodescendencia, no se mira, se oculta, se ha vuelto el *espejo* que nos ha sido negado. Solo se nombra la raza a partir del relato de los países anglosajones, y este no corresponde a las múltiples identidades latinoamericanas que han sido invisibilizadas desde la ideología del mestizaje, en la que se atribuyen marcas de desigualdad aprendidas, no nombradas, que construyen una falsa inclusión mestiza que pone en marcha un sistema etnocrático que niega el racismo.

Es así como los procesos históricos de esclavitud de personas de origen africano y sus descendientes, y la explotación servil de los habitantes originarios, con el tiempo, se transformaron en un código de lectura de los cuerpos y dejaron en ellos su rastro. Se configuró una racialización de capitales, positivos para el blanco y negativos para el no blanco dentro del territorio nacional. Las ideas del racismo y el sexismo se explican mediante una biologización de la diferencia que naturaliza desigualdades desde un enfoque eurocéntrico. Esto es, primero se crea la desigualdad y después se le atribuye una biología. Al respecto, Aníbal Quijano destaca cómo el cuerpo hace posible la materialización del patrón jerarquizador: "la corporalidad es el nivel decisivo de las relaciones de poder" (Quijano, 2007: 124).

Es así como, históricamente, se ha biologizado la desigualdad a través de la *huella de subordinación*, de manera evidente, en el cuerpo colonizado negro y feminizado. Por otro lado, es, a su vez, en la construcción de las identidades múltiples que las poblaciones afrodescendientes existen, gracias a que se circunscriben a esa *colonialidad*[1] engendrada en América, basada en intersubjetividades racistas.

1 "Colonialidad es un concepto diferente, aunque vinculado con el concepto de co-

En este punto se desarrolla el endorracismo como:

> un racismo desde dentro, una autodiscriminación emanada del sujeto que sufre y experimenta el prejuicio por su pertenencia étnico-racial [...] es decir, un *autodesprecio instigado* donde el sujeto racializado por *otro* autoconcebido como *superior*, acepta mirarse a sí mismo con los ojos del amo como consecuencia de la coacción racista. (Pineda, 2017: 55)

Rastrear estas genealogías de la diferencia es un apoyo para la construcción de un camino de reparaciones que empodere las identidades afrolatinoamericanas, de acuerdo con cada experiencia histórica nacional. Sin embargo, hay que trabajar dentro y fuera de las diversas expresiones del llamado racismo estructural (que cuenta con el respaldo organizacional e institucional), desde proyectos interraciales, interculturales e incluyentes, entorno a un espectro amplio de derechos sociales y culturales hasta hoy pendientes.

La huella colonizadora en el cuerpo negro

Como mencioné, la huella colonizadora se finca en el cuerpo como el espacio más vívido de una historia *otrificadora*, la cual, desde la lógica de los estudios decoloniales, destaca la centralidad de América basada en la concepción de la *raza* como elemento clave en la construcción de *Europa*. Por lo tanto, dicha idea se vuelve epidémica, y distribuye el valor y significado de nuestro mundo.

Para Stuart Hall, contextualizar es clave para entender el racismo, por lo que llama a la reflexión sobre: "cuáles son las condiciones específicas que hacen de esta forma de diferenciación algo pertinente socialmente y activo históricamente" (Hall, 1996: 338). De esta forma, contextos como el de la esclavitud afrodescendiente femenina en tiempos coloniales nos muestran escenarios de violencias toleradas y no cuestionadas, como el ser privadas del honor, pues eran los amos quienes ejercían el dominio sobre los cuerpos de las mujeres esclavizadas. Esta suerte de muerte social derivó en una identidad de liberalidad sexual que, desde la perspectiva racial, oprimió a las mujeres por ser *negras*.

---

lonialismo [...] El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la *colonialidad* ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo" (Quijano, 2007: 93).

Las categorías del color *negro* se remiten a una construcción cristiana del Génesis, vinculado a la pigmentación al pecado y el castigo. "Esta interpretación escolástica […] explicaría en parte por qué los *negros* fueron colocados en la base de la pirámide de las castas, en la posición más baja y despreciable de la jerarquía social y cultural" (Maya, 2009: 225). Es claro, con ello, cómo dichas categorías coloniales organizaron la construcción social del otro dejando huellas en la contemporaneidad. Pero ¿cómo entender la fuerza de la otredad en la organización social colonial?, debemos tener en cuenta que, al debilitarse la frontera legal entre los habitantes de América, el color de la piel se transformó paulatinamente en la frontera que resume la expresión de las culturas locales.

En el campo cultural, se evidencia el problema de la desvalorización y biologización de saberes y productos de ese *otro* inferior. El pensamiento decolonial abre fisuras en estas creencias que son históricas y no naturales. El racismo es la mirada que nos clasifica como una manera de generar asimetría.

Es importante, en ese sentido, señalar que dicha asimetría es producto de una acumulación histórica de desigualdad y que, particularmente, las poblaciones afrodescendientes de América Latina y el Caribe han sido víctimas de ello. Esto, pese a que se reconoce un avance en los procesos nominativos de la segunda parte del siglo XX y lo que llevamos del siglo XXI. La crítica que se hace al respecto es que, aun siendo funcional al capital, este fue un avance en la conciencia de las personas y que, traducido al Estado, se legitimó y domesticó dentro del lenguaje de lo políticamente correcto.

La agenda sobre el *reconocimiento* está vinculada a un diagnóstico recuperado por la Organización de las Naciones Unidas, entorno al Decenio Internacional de los Afrodescendientes (2015-2024). Lo anterior, debido a que, según datos de este organismo:

> hay alrededor de 200 millones de personas que se identifican a sí mismos como descendientes de africanos que viven en las Américas, y muchos de ellos, ya sean descendientes de las víctimas de la trata transatlántica de personas esclavizadas o migrantes de diásporas contemporáneas, constituyen algunos de los grupos más pobres y marginados del mundo. (CNDH, 2017)

En este mismo sentido, Pastor Elías Murillo, Miembro del Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial (CERD) de las Naciones Unidas, señala que:

> de los 200 millones de personas autoadscritas como afrodescendientes, en Brasil se encuentran noventa millones, que corresponde a 51% de la población nacional,

> según el censo de 2010; otros cuarenta millones se encuentran en Estados Unidos, esto es 13% de la población del país; alrededor de 11 millones, en Colombia, es decir, más de 20% de la población total, y 10 millones, en Haití, que corresponde a más de 95% de la población del país. (CNDH, 2017)

Al respecto, la historiografía del siglo XXI hace énfasis en conceptos de reparación histórica como los de: *afrodescendiente* y *diáspora africana*, denominados así en 2001, en la Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, realizada en Durban, a propósito de la abolición del sistema de segregación racial de Sudáfrica entre los años cincuenta y hasta los noventa del siglo XX.

Los dilemas nominativos y la racialización de la diferencia

Sin embargo, para alcanzar objetivos como el *reconocimiento*, debemos ahondar en la centralidad de América en la construcción de la idea de raza, y en cómo esta clasificación fue el componente más lucrativo de la conquista, pues dejó abierta la idea de conquista en territorios y cuerpos. Así como antes de 1492 no existía América, tampoco existía Europa. Se inventa Europa, América, el indio; pueblos históricos diversos se convierten en *los indios*, los grupos provenientes de reinos africanos como los yorubas se transforman en *los negros*. América inventa Europa y hace posible la modernidad.

Lo nuevo emerge como valor autorizador y esto define al sujeto moderno; la modernidad de América se debe a la posibilidad de una idea moderna, que mira hacia el futuro, al mismo tiempo que es autorizada por el futuro. La formación del mundo colonial, del capitalismo, dio lugar a una estructura de poder cuyos elementos cruciales fueron, sobre todo en su combinación, una novedad histórica. La producción de nuevas identidades –*indio, negro, blanco y mestizo*– fueron impuestas después como categorías básicas de las relaciones de dominación y como fundamento de una cultura de racismo.

Insisto en ubicar el sexismo como el principal articulador de la diferencia, ligado a un fuerte ejercicio de poder mediante el control de la sexualidad de las mujeres afrodescendientes, basado en el valor político y moral de abstractos como el *honor*. De esta forma, se usa la autoridad de los hombres blancos heterosexuales, para controlar el ascenso social de las mujeres no blancas y sus hijos; asimismo, las mujeres blancas podían bajar de estatus social si se les vinculaba a rumores sobre relaciones extramaritales.

Es por ello que es de notar que, una vez extinguido el colonialismo como sistema político formal, el poder social prevalece sobre la base de criterios originados en la relación colonial, la cual, como ya se ha mencionado, no fue neutra con respecto al género. En otros términos, la colonialidad no ha dejado de ser el carácter central del poder social actual. La idea de que los no europeos tienen una estructura biológica no solamente diferente de la de los europeos, sino, sobre todo, perteneciente a un tipo o un nivel *inferior*.

La idea de *raza* terminó reemplazando a la de naciones, también en la relación entre los dominantes y los *indios*, ya no solo con los *negros*. Desde entonces, *racismo* y *etnicismo* forman, en Estados Unidos, una ideología más explícita que en las áreas *latinas* de América, y una práctica frecuentemente más violenta. El racismo y el etnicismo fueron inicialmente establecidos en América y reproducidos después en el resto del mundo colonizado. Desde hace 500 años, no han dejado de ser los componentes básicos de las relaciones de poder en todo el mundo.

Hay un hecho en la cultura de América, y en la de América Latina en particular, que implica a todo el mundo actual, en su globalidad, y que precisa ser reconocido, puesto en cuestión, debatido y eliminado: la colonialidad del poder. Ese es el primer paso en dirección a la democratización de la sociedad y del Estado; la reconstitución epistemológica de la modernidad; la búsqueda de una racionalidad alternativa. La independencia de las colonias británico-americanas fue el primer momento de ese proceso, de allí su nombre de Revolución americana. Sin embargo, la experiencia más radical ocurre, y no por casualidad, en Haití. Allí, es la población esclava y *negra* –la base misma de la dominación colonial antillana– la que destruyó, junto con el colonialismo, la propia colonialidad del poder entre *blancos* y *negros*, y la sociedad esclavista como tal. Tres fenómenos en el mismo movimiento de la historia. Haití es el primer fenómeno mundial en el que se juntan la independencia nacional, la descolonización del poder social y la revolución social.

Identidades etnocráticas y desigualdad histórica

La historia de la construcción del *color* en las relaciones sociales está, ciertamente, pendiente. No obstante, existen suficientes indicios históricos para señalar que la asociación entre *raza* y *color* es tardía y tortuosa. La idea de *raza* es anterior y la de *color* no tenía, en un inicio, una connotación *racial*. La primera *raza* son los *indios*, y no hay documentación alguna que indique la asociación entre la categoría *indio* y la de *color*. Sin embargo, las primeras personas dominadas a

las que los futuros europeos aplicaron la idea de *color* no fueron los *indios*, sino los esclavos secuestrados y traficados desde las costas de lo que ahora se conoce como África, a quienes llamaran *negros*.

La frontera del *color* en la lógica anglosajona, la de los británicoamericanos del siglo XVII, se desarrolla en torno a la expansión de la esclavitud de los africanos en América del Norte y en las Antillas británicas. En estos territorios, *white* (*blanco*) es una construcción de identidad de los dominadores que se contrapone a *black* (*negro* o *nigger*) –la identidad de los dominados–, cuando la clasificación *racial* está ya claramente consolidada y *naturalizada* para todos los colonizadores y, quizás, incluso entre una parte de los colonizados.

La globalización en curso es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y, con ella, del capitalismo colonial moderno eurocéntrico como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón es la clasificación social de la población sobre la idea de la raza: una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial. En América, esta idea fue un modo de otorgar legitimidad a las relaciones de dominación impuestas por la conquista.

Las nuevas identidades históricas, producidas sobre la base de dicho concepto, fueron asociadas a la naturaleza de los roles y lugares en la nueva estructura global de control del trabajo. Así, ambos elementos, raza y división del trabajo, quedaron estructuralmente asociados y se reforzaron mutuamente, a pesar de que ninguno de los dos era necesariamente dependiente del otro para existir o cambiar.

El caso más emblemático de la naturalización de los roles es el de las mujeres afrodescendientes. La situación de estas mujeres se ha compuesto por distintos tipos de discriminación estructural; dificultades derivadas del sexismo y la cultura patriarcal de las sociedades latinoamericanas; así como los estereotipos que vinculan a la mujer afrodescendiente con el trabajo doméstico o sexual. Esto quiere decir que la colonialidad del poder está basada en la imposición de la idea de raza y sexo como instrumentos de dominación, lo que ha sido un factor limitante para los procesos de democratización de los Estado nación en América Latina y el mundo.

En este sentido, asoman posturas como la del marxista francés Etienne Balibar (1991), quien resume que "el racismo siempre presupone el sexismo", es decir, la relación entre el sexismo y el racismo debe entenderse como ontológica. Identificar y denunciar las huellas del sexismo contra las mujeres racializadas como negras debe ser una línea de reparación histórica en las comunidades de América Latina.

La idea de la colonialidad permanente se materializa en la metáfora popular andina del "paisaje que anda", de un "cuerpo colonizado", de un horizonte de guerra y apropiación, del cual nuestros cuerpos forman parte, y que nos dicta a qué paisaje pertenecen, al de la inclusión o al de la discriminación. El ilustrado escritor de Martinica, Frantz Fannon, se pensaba como hombre francés, pero cuando llegaba a París, su identidad se reducía a ser negro.

Los efectos de la cancelación de la memoria impiden una identidad más allá de la establecida por la colonización. La marca racial está en los cuerpos, genera maltrato por su aspecto en contra de los vencidos. Por ejemplo: en una familia, un hijo más blanco y otro más negro serán tratados de diferente manera por la sociedad, privilegiando al blanco, en la lógica de la modernidad.

Habitamos un paisaje colonial del que físicamente formamos parte. Nuestro cuerpo es el libro de la historia de linajes no nombrados. Se nos ha impuesto la idea de a dónde pertenece nuestro cuerpo, aunque esta categorización es histórica y geopolítica. En América Latina, se pretende olvidar el pasado; un pasado de diversidades culturales que pertenece al mundo de lo no moderno; una memoria cultural que hay que sepultar para concentrarse en la naturalización de la esclavización de los cuerpos negros.

A diferencia de Estados Unidos, en Latinoamérica no hay un racismo segregador, pero sí de otros tipos, como los endorracismos. La máquina funciona con la construcción racializada de roles aspiracionales importados (afrancesados, colonizados), que entran en contradicción con saberes y productos locales: se busca ser lo que no se es. Esta es la lógica del etnocentrismo de lo criollo.

Dicha lógica etnocentrista ordena la diversidad en función de las necesidades del *capital*, con el fin de generar acceso (en diferentes niveles) al consumo. En este sentido, se crean falsas metas inclusivas que operan gracias a que no agreden al sistema etnocrático y que permiten un proyecto cultural funcional del capitalismo. Esta inclusión ilusoria se construye a partir de la generación de élites indígenas y negras que fungen como modelo de pertenencia, con base en las reglas del asimilacionismo.

Por ello, es preciso cuestionar las fases nominativas de la diferencia como el camino a la inclusión y la no discriminación de pueblos, pues no serán verdaderas si no incluyen críticas y cambios radicales en la escena epistemológica de pensar la colonialidad del poder. Las acciones necesarias para implementar dichos cambios deberán incluir un importante ejercicio de reparación histórica en temas tan sensibles como la dominación colonial y esclavista. Dichas acciones

se construyen dentro de una repolitización de los grupos subordinados, para convertirse en agentes de su emancipación social.

La apuesta por la historia y la alfabetización ciudadana sobre memorias históricas subalternas es un camino en la construcción de conciencias, frente a falsas premisas de proyectos políticamente correctos que reproducen esquemas de supremacía blanca y masculinizada.

Conclusiones

La construcción del cuerpo colonizado y no blanco, particularmente afrodescendiente, en América está ligada a procesos históricos que tienen su origen en la colonización europea del continente. Procesos que han normalizado la desigualdad, a partir de conceptos ideológicos homogeneizadores como el de *raza*, que organiza la diferencia entorno a jerarquías étnicas, de los vencedores y los vencidos.

Los procesos nominativos de los afrodescendientes tendrán que ser críticos de las lógicas de inclusión multicultural con reglas basadas en modelos aspiracionales que no encajan en las identidades locales, que generan frustración y falsos procesos de integración, y que reproducen el rechazo desde el interior en una lógica endorracista.

El racismo, como modelo ideológico de la modernidad, permanece por ser funcional al capitalismo en las lógicas de consumo. Una vez biologizada la diferencia, se naturaliza la jerarquización y exclusión de los no blancos, de manera que se establece una etapa de colonialidad permanente, expresada en la materialidad del cuerpo vencido, que se potencializa en el cuerpo de las mujeres.

Este texto se construye a partir de reflexiones del pensamiento decolonial, con la premisa de liberarse del espejo eurocéntrico que nos muestra una imagen distorsionada de la realidad latinoamericana. Es una premisa que busca respuestas en una colonialidad que nunca terminó, que sigue activa, y que, en muchos aspectos, es la base para entender el orden mundial moderno. Los diálogos de Quijano con Wallerstein colocan la mirada colonizadora del poder de América como un elemento global, y la realidad de América no como periférica, sino central. América no se incorporó a la economía capitalista, una economía del mundo capitalista no hubiera tenido lugar sin América.

En este sentido, la exportación de la fórmula de racialización del binario cuerpo blanco/no-blanco se generó en América, y se convirtió en el modelo más exitoso de normalización de las desigualdades y las violencias. Es ahí donde de-

bemos seguir indagando en la búsqueda de pistas olvidadas a lo largo de la historia; frente a un camino de grietas; sobre vivencias racializadas y sexualizadas de la conquista. Pistas que nos permitan plantear proyectos que deconstruyan los endorracismos regionales, a partir de pensarse en claves y epistemes plurales con perspectiva de género.

Bibliografía

Balibar, E. y Wallerstein, I. (1991). Raza, nación y clase. Madrid: IEPALA.

Comisión Nacional de los Derechos Humanos [CNDH]. (2017). *Afromexicanos, orgullo y pertenencia*. México: CNDH.

Hall, S. (1996). *Critical Dialogues in Cultural Studies*. Londres: Routledge.

Maya, A. (2009). Racismo institucional, violencia y políticas culturales. Legados coloniales y políticas de la diferencia en Colombia. *Historia Crítica*, 218-245.

Pineda, E. (2017). *Racismo, endorracismo y resistencia*. Caracas: Editorial el Perro y la Rana.

Segato, R. (2007). Raza es signo. En R. Segato. *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad* (pp. 131-150). Buenos Aires: Prometeo.

Segato, R. (2015). Género y colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad a patriarcado colonial-moderno de alta intensidad. En R. Segato. *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda* (pp. 69-100) Buenos Aires: Prometeo.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre.

INTERCULTURALIDAD, DESIGUALDAD Y DISCRIMINACIÓN. UNA REFLEXIÓN DESDE LO LOCAL EN TEMIXCO, MORELOS, MÉXICO

Nohora Beatriz Guzmán Ramírez

Introducción

El concepto de interculturalidad, como la mayoría de los que han surgido en el seno de las ciencias sociales, es polisémico e involucra otros términos como cultura, diversidad cultural, multiculturalidad, pluriculturalidad y culturas hibridas; las dos primeras, asumidas desde el esencialismo del concepto, las restantes, desde la coexistencia y convivencia de la cultura. Las definiciones de este término se dividen en dos grandes líneas: la del *deber ser* y la del *ser*. Todo lo anterior, en un debate que busca construir conceptos nuevos para explicar una realidad que los rebasa; un mundo globalizado e interconectado, en constante movimiento, en el que aflora la diversidad, la diferencia, la discriminación y la desigualdad como un común denominador social.

Se retoma el concepto de cultura como punto de partida del debate para establecer la perspectiva desde la que se abordará este trabajo. Las publicaciones en torno al tema son numerosas; ejemplo de ello es uno de los estudios más reconocidos sobre el uso de este concepto: el texto de Alfred Kroeber y Clyde Kluckhohn (1952), en el que relacionan más de 150 definiciones de cultura. Desde el uso cotidiano, basta con observar y escuchar en el entorno expresiones como cultura política, cultura del agua, cultura laboral, cultura ambiental, etcétera, para darnos cuenta de la diversidad de situaciones en las cuales se emplea el término. Sin entrar en el debate antes mencionado, se comprenderá la cultura como un concepto teórico-metodológico, que se reconoce como una construcción social (Clifford y Marcus, 1986) y, por ende, diacrónica y contextualizada. Como concepto metodológico, este permite delimitar el objeto de estudio desde su singularidad y, paralelamente, desde su diversidad, es decir, cada cultura entre las culturas.

Según Brumann:

> el término refiere a un agregado abstracto, es decir, la prolongada copresencia de un conjunto de algunos ítems individuales, y por lo tanto es empleado de un modo no demasiado diferente de aquellos otros sustantivos como ser "bosques", "multitud", o "ciudad". Al identificar una cultura, debemos abstraer tales conjuntos de ítems de las instancias observadas de pensamiento y comportamiento, seleccionando aquellas que ocurren repetidamente antes que aquellas que son singulares. (1999: 6)

Dicha reflexión resulta pertinente para este trabajo, ya que permite establecer las diferencias culturales al interior del municipio de Temixco, siempre, en el entendido de que estos límites nos son naturales, sino generados por las personas (incluida la investigadora) como diferenciadores del otro, y que son vistos como parte de otra cultura. Las percepciones, sentimientos y cualidades se tomarán como indicadores para analizar tal identificación.

Este análisis permite reconocer la diversidad cultural, es decir, saber cuántos grupos culturales son identificados en un espacio; en este caso, se tomó la división política administrativa a nivel local, el municipio. El paso siguiente es determinar qué tipo de interacción se da entre los diferentes grupos y cómo, para lo cual, se han identificado los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, como los más usados para explicar esta relación. Los dos primeros hacen referencia a la existencia de varias culturas que conviven en un mismo lugar de manera simultánea (Bernabé, 2012: 193). En la definición de multiculturalidad, como término descriptivo, está implícita dicha diversidad cultural, entendida como pluralidad; y el multiculturalismo, en tanto término normativo, es precisamente el proyecto de la regulación de tal convivencia entre culturas (Hernández, 2007: 22). Sin embargo, este es un debate abierto con el que se busca ya sea diferenciar o colocar como sinónimo lo pluri- de lo multicultural (Hernández, 2007), y en el centro del cual está la relación entre culturas, al igual que el concepto de culturas hibridas (García, 1989).

¿Qué aporta el concepto de interculturalidad a este debate? El reconocimiento del sujeto como poseedor de una cultura y de su relación con otros sujetos. La propuesta de este artículo es analizar la interculturalidad como una relación social que va más allá de ser una relación entre culturas; es una relación entre personas de culturas diferentes; es el dialogo entre individuos que reclaman el reconocimiento de la diferencia, pero con igualdad de oportunidades, individuos que se han construido, redefinido y resimbolizado en procesos de larga duración y que comparten un mismo espacio que se podría denominar territorio.

La apropiación del concepto de interculturalidad por parte de los hacedores y ejecutores de políticas públicas se expresa en los diferentes discursos, políticas

y programas gubernamentales, dejando ver una visión del deber ser de una convivencia ciudadana. Ejemplo de ello son los artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: artículo 1o., que prohíbe la discriminación motivada por origen étnico o nacional; artículo 2o., que afirma la composición pluricultural sustentada en los pueblos indígenas, y el artículo 3o., que promueve la interculturalidad en relación con la educación pública en los pueblos y comunidades indígenas.

Este último, a la letra dice: "será intercultural, al promover la convivencia armónica entre personas y comunidades para el respeto y reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social" (CPEUM, 2021: 7). La interculturalidad ha tendido a idealizarse como el devenir de las sociedades modernas, pues se entiende que "el diálogo intercultural es un intercambio de opiniones abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo, entre personas y grupos que tienen orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico diferentes" (Consejo de Europa, 2008: 14). Dicho diálogo se ha invisibilizado, con el objetivo de minimizar su complejidad y las problemáticas que representa, al punto de plantear su construcción desde cero, como una nueva forma de relación y de reconocimiento del otro.

La interculturalidad es diversidad, la cual ha sido una constante en la historia de la humanidad, y que emerge con mayor fuerza en la medida en la que los proyectos nacionales pierden legitimidad. Las relaciones interculturales son y han sido parte de la cotidianidad de la sociedad; son complejas; son el encuentro entre grupos humanos con historias culturales diferentes (Ansion, s/f: 2) y, por ende, están cargadas de todas las construcciones de estratificación social que se expresan en la desigualdad, discriminación, exclusión y marginación de unos grupos por otros. En otras palabras, el conflicto es parte la relación entre culturas, no como ruptura, sino como expresión de la diferencia en el día a día.

Los proyectos nacionalistas que datan del siglo XIX tendieron a homogeneizar la sociedad alrededor de sentimientos colectivos, de ser parte de una cultura y una historia común, desde la que se establecieron estereotipos que marcaron los diferentes imaginarios y representaciones sociales, y definieron las relaciones interculturales. En este sentido, el mestizaje es el crisol en el cual convergen las diferentes expresiones y prácticas culturales, articuladas, en su esencia, en una sola. Mediante la negación de la diversidad cultural se establece una estratificación basada en la esencialización de la cultura, en la cual, se construyen términos de subalternidad como dialecto, artesanía, entre otros, que marcan las relaciones interculturales. "La interculturalidad en países donde hay relaciones asimétricas entre las culturas está ligada a la discriminación" (Vigil, s/f: 1).

En un mundo globalizado, en el que se facilita la movilidad humana, podríamos afirmar que en casi todas –si no es que en todas– las culturas está presente la diversidad: "las culturas no están aisladas, sino que interaccionan entre sí y van construyendo nuevas condiciones de manera tal que en casi todas las sociedades modernas está presente la diversidad cultural y constituye una característica actual de los Estados-nación" (Alavez, 2014: 13). La movilidad humana constituye una de las principales causas de la diversidad cultural; aunada está a las diferencias existentes al interior de los territorios, aumentan dicha diversidad.

En el caso que se abordará en este capítulo, se identificaron varios grupos culturales, a partir del trabajo de campo y de las entrevistas que se realizaron a habitantes de la zona, en el Municipio de Temixco. Se analizó la percepción que se tiene del otro y desde qué parámetros se le estereotipa, se le percibe, es decir, cómo se construye la imagen del otro. Los grupos son 1) los pueblos indígenas originarios divididos en dos: los que siempre han vivido en el municipio, que son Cuentepec y Tetlama, y los pueblos indígenas migrantes de Guerrero; 2) los migrantes de otros estados de la república también divididos en dos: los que llegaron durante el reparto agrario y que actualmente se identifican como de la región, y los migrantes de otros estados recién llegados; por último, 3) los migrantes japoneses y judíos.

El capítulo inicia con un resumen sociodemográfico de la población de Temixco, continúa con la caracterización de los pueblos indígenas y los migrantes, como ejes de la construcción de un territorio pluricultural. Por último, se realiza un análisis de la percepción social de los indígenas, en el que se destacan las reflexiones con respecto a los procesos de exclusión y discriminación existentes.

Características sociodemográficas del municipio de Temixco

Temixco está ubicado en el centro del estado de Morelos, al sur de la ciudad de Cuernavaca, y forma parte de la Zona Metropolitana de esta última (ZM). Cuenta con una población de 122 263 personas, de las que 50.97% son mujeres, y 49.03%, hombres. Los grupos de edad mayoritarios corresponden al rango de 25 a 34 años, en mujeres, y 35 a 49 años, en hombres; el grupo minoritario corresponde a la población de 6 a 11 años.

Figura 1. *Población del municipio de Temixco*

Fuente: Inegi, 2020

Como se observa en la pirámide poblacional (figura 1) –que ya no es pirámide–, Temixco contará con una población más vieja y un relevo generacional corto, si se continua con el mismo comportamiento. Lo anterior podría implicar un impacto en el sector económicamente activo en los próximos años; sin embargo, el dinamismo de los flujos migratorios podría cambiar el balance. Las áreas de mayor densidad poblacional se encuentran en la cabecera municipal de Temixco, a la cual, ya se encuentran conurbadas las localidades de Acatlipa y Alta Palmira, donde se observa también un alto crecimiento de la urbanización.

Pueblos indígenas

Según la Constitución, México se reconoce como un país pluricultural, que se sustenta originalmente en sus pueblos indígenas, que son definidos como los primeros pobladores del territorio. Artículo 2º. Los pueblos indígenas "[…]son aquellos que descienden de población que habitan el territorio actual del país al

iniciar la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas. o parte de ellos" (CPEUM, 2021).

Evidencia de la diversidad cultural es la variedad de leguas nacionales. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Informática (Inegi, 2020), se contabilizan 68 lenguas indígenas activas. Los estados con mejor registro de población hablante indígena son Oaxaca (31.2%), Chiapas (28.2%), Yucatán (23.7%), Guerrero (15.5%) e Hidalgo (12.3%). Las lenguas predominantes en el país son el náhuatl (1 651 958 hablantes), maya (774 755), tzeltal (589 144), tzotzil (550 234), mixteco (529 593), zapoteco (490 845) y otomí (298 861). La población afrodescendiente en el país corresponde a 2 576 213 personas, lo que representa 2% de la población nacional. En Morelos se contabilizaron 38 110 habitantes hablantes de lengua indígena. Entre las principales lenguas de Morelos se encuentran el náhuatl (24 614 hablantes), mixteco (7 230), tlapaneco (2 467) y zapoteco (772).

Sin embargo, es relevante tomar en cuenta la discusión en torno a lo indígena, en la cual sobresale el trabajo de Guillermo Bonfil, que nos permite contextualizar la relación intercultural con este grupo. "El indio es producto de la instauración del régimen colonial. Antes de la invasión no había indios, sino pueblos particularmente identificados" (Bonfil, 1987: 121). Esto ha llevado a la construcción del imaginario de subalternidad y marginalidad que se observa hoy; lo indígena romantizado desde lo ajeno, y discriminado desde lo nuestro.

> La discriminación de lo indio, su negación como parte principal de "nosotros", tiene que ver más con el rechazo de la cultura india que con el rechazo de la piel bronceada. [...] La presencia rotunda e inevitable de nuestra ascendencia india es un espejo en el que no queremos mirarnos. (Bonfil, 1987: 43)

Es en este contexto que se construyen las relaciones interculturales con los indígenas, viéndolos desde un deber ser, desde un proyecto de desarrollo que los observa como el último reducto de lo premoderno, en la medida que no responde a las lógicas socioeconómicas que se imponen desde el sistema capitalista. Esto da como resultado lo que Bonfil denominó la *desindianización*.

> La desindianización [...] es un proceso histórico a través del cual poblaciones que originalmente poseían una identidad particular y distintiva, basada en una cultura propia, se ven forzadas a renunciar a esa identidad, con todos los cambios consecuentes en su organización social y su cultura. (Bonfil, 1987: 42)

Con el objetivo de dar cumplimiento a la Ley de Fomento y Desarrollo de los Derechos y Cultura de las Comunidades Indígenas del Estado de Morelos, con el decreto número 2148, del 29 de agosto de 2012, publicado en el *Periódico Oficial "Tierra y Libertad"* número 5019, se creó el Catálogo de Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Morelos. La primera modificación a este se realizó el 12 de noviembre de 2014; la segunda, en 2016, y la tercera actualización se realizó el 8 de marzo de 2017. En 2017, se establecieron los municipios indígenas Coatetelco, Xoxocotla y Hueyapan, que se añadieron en la última actualización publicada en el año 2021.

El municipio de Temixco solicitó que se registraran en el catálogo cuatro localidades y asentamientos que, según se indica en el decreto antes mencionado, se instituyeron por acta de asamblea, conforme a los usos y costumbres de autodeterminación de las comunidades indígenas, antecedentes históricos de las comunidades y actas de cabildo (Decreto núm. 2148, 2012: 41). Para lo cual se proporcionaron los siguientes datos:

Cuadro 1. *Resumen población indígena, ayuntamiento de Temixco (2012)*

Localidad	Población	Población indígena
Cuentepec	3420	3420
San Agustín Tetlama	1480	1480
Lomas de Acatlipa	400	120
Las Martinicas	300	170

Fuente: *Periódico Oficial "Tierra y Libertad"*, 2012

En el *Censo Nacional de Población y Vivienda 2020*, se reportaron la información siguiente:

Cuadro 2. *Resultados de población en el municipio de Temixco*

Localidad	Población	Hablantes de lengua indígena	Pertenencia hogar indígena	Población nacida en otra entidad
Cuentepec	4032	3676	4005	61
San Agustín Tetlama	2124	75	172	199

Las Martinicas (Campo Sotelo e Higueras)	1419	44	81	592
Acatlipa (Campo el Rayo)	50	0	0	8

Fuente: Censo, Inegi, 2020.

Los datos marcados con cero (0) indican que no hay información al respecto. En el trabajo de campo, se identificaron asentamientos reconocidos como indígenas, pero no se pudo corroborar, debido a la falta de acceso a estas colonias.

De dichas comunidades, solo San Agustín Tetlama y Cuentepec son reconocidas por la población como pueblos indígenas de Temixco, los demás son vistos como migrantes indígenas, una subcategoría de lo indígena.

Cuentepec

El pueblo indígena de Cuentepec se organiza en torno a dos núcleos agrarios de propiedad social: el ejido y los Bienes comunales de Cuentepec.

Cuadro 3. *Propiedad social en Cuentepec*

Propiedad social	Sup. Actual del núcleo (ha)	Ejidatarios	Avecindados	Posesionarios
Ejido	4 873.778700	346	155	18
Bienes comunales	2 279.0000	146	0	0

Fuente: Registro Agrario Nacional (RAN), 2022

Cuentepec es considerada una de las localidades con mayor marginación en el municipio, con un índice de marginación de -0.5321 (Conapo, 2020). A partir del trabajo de campo realizado, se identificó que las principales actividades económicas de la localidad se relacionan con la ganadería y el cultivo de maíz y sorgo. Allí, existe una riqueza de conocimientos alrededor de las plantas y los procesos productivos ligados al campo y el cultivo del maíz; este último y la

siembra de la milpa están dirigidos al consumo familiar o local, es una actividad de subsistencia.

Se le reconoce también como un pueblo alfarero, sin embargo, este es un oficio realizado principalmente por las mujeres. Cuentan con una organización de mujeres artesanas, a la cual están adscritas 48 mujeres. Otra actividad artesanal por la que es reconocido Cuentepec es el tejido de otate para la elaboración de chiquihuites; actualmente, solo dos personas dentro de la localidad realizan dicho trabajo. Estas actividades son consideradas secundarias para el aporte a la economía local y se encuentran en riesgo de desaparecer, debido a la dificultad del acceso a las materias primas como el barro y el otate, la presión sobre los recursos naturales en la región y la falta de relevo generacional de artesanos y artesanas.

Según el Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE), se registra un total de 165 unidades con actividad económica, de ellas, 85 se dedican al comercio menor (tiendas de abarrotes y carnicería) y 41 a la industria manufacturera (molinos de nixtamal y tortillería).

Tetlama

El pueblo indígena de Tetlama se organiza en torno a dos núcleos agrarios de propiedad social: el ejido y los Bienes comunales de Tetlama.

Cuadro 4. *Propiedad social en Tetlama*

Propiedad social	Sup. Actual del núcleo (ha)	Usuarios	Avecindados	Posesionarios
Ejido	481.157379	84	0	3
Bienes comunales	1,858.213518	217	5	0

Fuente: Registro Agrario Nacional (RAN), 2022

Es una población con un índice bajo de marginación: 0.8, en 2020 (Conapo, 2020). Entre las principales actividades económicas de la localidad se encuentran la ganadería y la agricultura –cultivo de sorgo y maíz–, también cuentan con actividad piscícola en cuarenta estanques, algunos de ellos con restaurantes para los visitantes que consumen el producto. El DENUE identifica 11 establecimientos económicos en Tetlama, de ellos, cuatro corresponde al comercio al por menor

y dos a la agricultura, cría o explotación animal. Asimismo, se detecta la presencia de actividades extractivas.

El desarrollo de dos proyectos ha marcado a la población de Tetlama; el primero de ellos, el tiradero a cielo abierto de Milpillas, y el segundo, la exploración de la empresa minera Esperanza Silver de México. El basurero se instaló oficialmente en la década de los noventa, sin embargo, se estima que desde 1976 se empezó a rentar la tierra para tirar basura (González y Flores, 2020). En 1995, en asamblea de Bienes comunales y Ejidal, se decidió la administración del tiradero, por parte del ayudante municipal. Paulatinamente, aumentó el flujo de camiones y, por ende, la cantidad de basura que se recibía en el tiradero, hasta que, en 2006, las poblaciones de Alpuyeca y Tetlama se opusieron al paso de camiones, y lograron el cierre del basurero ese mismo año. De 2008 a 2013, se intentó hacer una reconversión del tiradero en relleno sanitario, tarea que se concesionó a una empresa privada, el cual cerró de manera definitiva en 2013 (Ochoa, 2014).

La experiencia del tiradero de basura marcó un cambio en las estrategias socioeconómicas de la comunidad, y dio lugar a una mayor dependencia de la renta y el empleo.

> […] si bien los habitantes de Tetlama terminaron por oponerse al basurero, asimilaron que la estrategia de venta o renta de terrenos a empresas privadas puede generar considerables regalías de forma relativamente sencilla. Esto explica que los sectores de la comunidad en posesión del territorio (ejidatarios, comuneros) accedan de buena gana a negociar con empresarios de la renta del territorio común. (González y Flores, 2020: 95)

Entre los habitantes, aún se escuchan voces de añoranza por las actividades económicas que generaba el tiradero.

> Ese si fue una actividad que se perdió porque mucha gente de Tetlama vivía de ese basurero; mucha gente se dedicaba a pepenar todo el desperdicio: el metal, plástico, fierro, vidrio. Era un lugar que albergaba la basura de Cuernavaca, de Jiutepec, de Zacatepec, Temixco, Xochitepec y de muchas empresas privadas, en consecuencia, era uno de los tiraderos más grandes del estado de Morelos, esa actividad sí se perdió. (Comunicación personal, Ayala, A.)

La mina a cielo abierto de Esperanza fue el segundo proyecto de gran envergadura en la población de Tetlama. El propósito de esta era la extracción de mine-

rales como oro, plata, plomo, cobre, zinc, arsénico, antimonio, molibdeno y toda sustancia posible. Además del impacto medio ambiental, se suma el impacto físico sobre la zona arqueológica Xochicalco y del Cerro del Jumil. Dicho proyecto ha dividido a la población en dos sectores, los que están a favor y los que están en contra. Para algunos habitantes, la minera es una fuente de empleo, por ello, desde que se detuvieron los trabajos, la opinión de la población es que este va en decremento y escasea. Mientras que, para otros, la minería es una fuente de contaminación y de daño ambiental irreparable.

> [Sobre la división del pueblo] dividido está. Yo le voy a ser sincero, de todo el pueblo habrá como un 10% que no esté de acuerdo. Y ese 10% lo que buscan son beneficios personales, ya conocemos esa gente. [...] El resto está de acuerdo, porque se dice que hay empleos, y se ha visto. Los que iban a trabajar [a la mina] tenían buenos salarios, se ve que había movimiento de divisas. (Comunicación personal, Guzmán, N.)

Las dos actividades económicas antes descritas han sido determinantes en la construcción de diferencias entre las dos poblaciones indígenas más reconocidas en el estado de Morelos: Cuentepec y Tetlama. Mientras que los primeros conservan más elementos que son identificados como tradicionales, los segundos son vistos como un pueblo que se ha integrado más a la lógica capitalista y, por ende, ha perdido muchos de sus valores indígenas y comunitarios, como el idioma y el control de sus fiestas, que actualmente son reguladas por el sacerdote.

> Principalmente que Tetlama ya no habla la lengua náhuatl, a lo mejor un 5 % y solo identifican algunas palabras. Tetlama como que ya tiene otra visión de la vida, les interesa más la parte económica que la preservación de sus tradiciones. Ellos, por ejemplo, en Cuentepec sabemos que las mujeres todavía portan su traje típico, y en Tetlama ninguno. Y esas son diferencias.
>
> En Tetlama yo veo que tienen una visión más empresarial, muchos de ellos ya buscan no nada más sembrar por sembrar, sino ver la parte econóentepec a lo mejor no tanto. Allá en Tetlama la gente está más preocupada por si tienen más ganado, ir cambiando las razas. En Cuentepec hay animales más criollos, aparte de que no están bien alimentados. (Comunicación personal, Guzmán, N.)

Estos cambios han planteado una relación diferente, menos horizontal, como pueblos indígenas, por el contrario, se observan desde la mirada del desarrollo, desde la desigualdad: un pueblo que ha logrado salir del rezago y otro anquilosado que se niega a salir del atraso económico.

Indígenas migrantes

En el catálogo de pueblos y comunidades indígenas, se identifican las Lomas de Acatlipa y Las Martinicas como asentamientos indígenas, los cuales se originan por el proceso migratorio de Guerrero y Puebla, y están conformados por población que, en su mayoría, habla tlapaneco y mixteco. Dentro del mismo documento, se mencionan la colonia Azteca y Morelos como lugares con población indígena. Una de las características principales de esta población es que trata de conservar algunos elementos culturales como su lengua y que regresan a sus pueblos para las fiestas patronales.

Sin embargo, en el trabajo de campo se observó que las comunidades indígenas migrantes son identificadas por sus poblaciones de origen, Tlapa y Chilapa, en Guerrero; a estas asocian a todos los migrantes que se dedican a las actividades agrícolas, principalmente, como jornaleros o vendedores de rosas que se ubican en zonas marginales del área conurbada. Tlapa y Chilapa son dos poblaciones de frontera que constituyen el primer punto de migración para las comunidades guerrerenses, por lo cual, se toman como los lugares de origen, y se evita así conocer cuáles son las poblaciones de expulsión. Este segmento de la población es estigmatizado y discriminado, se les denomina tlapitas y chilapitas, incluso por las poblaciones indígenas originarias del municipio, pues muchas veces viven en condiciones socioeconómicas más bajas y son considerados avecindados.

En las entrevistas realizadas a los pobladores del municipio de Temixco, se identificó que estos consideran que la población indígena, local y migrante, es un aporte a la economía como "mano de obra", y que las principales actividades económicas a las que se dedican son la agricultura, la ganadería y las artesanías.

Población migrante

La migración es otro indicador de diversidad cultural. En Temixco se cuenta con el registro de 36 036 personas que nacieron fuera del municipio; 4821 personas migraron a la entidad desde 2015, de ellas, 2517 son hombres y 2304, mujeres. Las áreas con mayor registro de población migrante son la zona periurbana de Temixco centro, Alta Palmira y Acatlipa (Inegi, 2020). Con base en datos del Inegi, podemos identificar las localidades con mayor proporción de población que cambió de residencia, entre ellas se encuentran Loma del Ahuijote, colonia Aeropuerto quinta sección y Campo los Lechosos. Entre las causas de migración

registradas por dicho instituto se encuentran las familiares (50%), de trabajo (18%), la inseguridad (5.3%) y el estudio (5%).

Cuadro 5. *Movilidad dentro de Temixco*

Localidad	Población total	Nacidos fuera de la entidad	Cambio de residencia en 2015
Ampliación de los Amates	125	37.6%	2.4%
Ampliación Lázaro Cárdenas	325	40.0%	8.3%
Asociación de colonos de Tepeyac	204	49.5%	3.4%
Barranca Colorada	56	26.8%	10.7%
Benito Juárez (La Monera)	771	43.1%	8.8%
Campo de Piedras Agujeradas	36	19.4%	0.0%
Campo el Rayo (Acatlipa)	50	16.0%	6.0%
Campo las Martinicas (Las Higueras)	40	35.0%	0.0%
Campo Santa Cruz (La Joya)	15	20.0%	0.0%
Campo Sotelo	1379	41.9%	9.4%
Colinas de Altar	1037	45.0%	17.9%
Colonia Aeropuerto (Campo los Lechosos)	58	34.5%	12.1%
Colonia Aeropuerto 5ta. Sección los Pinos	232	40.9%	8.2%
Colonia Aquiles Serdán	18	72.2%	0.0%
Colonia el Ajonjolinar	292	43.8%	5.8%
Colonia la Parota	191	29.8%	1.0%
Colonia las Águilas de los Tehuixtles	398	43.5%	6.0%
Colonia las Rosas	6	*	*
Colonia Miguel Hidalgo	565	35.0%	3.2%
Colonia Santa Úrsula	1069	43.7%	5.6%
Cuentepec	4032	0.1%	0.8%
El Cornejal	45	62.2%	11.1%
Eterna Primavera	1088	47.7%	10.7%

La Loma	247	34.4%	4.0%
Loma del Ahuijote (Barriales)	47	46.8%	25.5%
Lomas de Cazahuatlán	4	*	*
Lomas de Mejía	28	28.6%	0.0%
Lomas de San Felipe	69	20.3%	1.4%
Lomas de Santa Clara	63	65.1%	23.8%
Los Lechones	70	30.0%	10.0%
Paraje del Cerro Mazatepetongo	2	*	*
Punta Verde	1703	35.2%	10.6%
Rancho de Julio Vega	13	30.8%	0.0%
San Agustín Tetlama	2124	9.4%	2.4%
Santa Cruz Milpillas	343	47.8%	7.0%
Solidaridad	1003	41.9%	6.9%
Unidad Piscícola Joya Palomares	54	59.3%	5.6%

* Corresponde a sin datos proporcionados por Inegi.

Fuente: Censo, Inegi, 2020

La inmigración proveniente de otros estados de la república (Guerrero, Michoacán y Estado de México) se encuentra asentada en diferentes partes del municipio; a pesar de este asentamiento, los migrantes son como grupos destacados en colonias o pueblos específicos. A los guerrerenses se les ubica, principalmente, en Acatlipa y Santa Úrsula; esta población arribó al estado cerca de 1990. A los michoacanos se les ubica en la colonia Azteca, y su arribo a la localidad fue alrededor de 1970. Por último, a los migrantes mexiquenses, se les ubica en Lomas del Carril; no se indica una fecha estimada de llegada. A todos ellos se les relaciona con actividades económicas diversas, se considera que tienen poco arraigo en las localidades y que, por ende, no participan de las actividades socioculturales. Es importante señalar que mucha de la población de Temixco es de ascendencia guerrerense y michoacana, sin embargo, no se reconocen como parte del mismo grupo cultural. Aunque la presencia de inmigración ha estado presente en el estado, solo se identifica por los flujos migratorios que forman colonia.

De la población extranjera, la primera identificada en el trabajo de campo fue la de los japoneses, quienes migraron, hace cerca de setenta años, al municipio de Temixco. No obstante, Mejía Yoshino (2015), en su tesis de licenciatura titu-

lada *El patrimonio cultural del pueblo japonés: habitando y significando la (ex) hacienda de Temixco*, plantea que la migración de población japonesa a México data de 1890, y que fueron identificados como un grupo en Temixco, a partir de su migración durante la Segunda Guerra Mundial (1935-1949); principalmente, han sido asociados con la Hacienda de Temixco. Actualmente, la población los ubica en Temixco centro, y los relaciona con la medicina tradicional.

De acuerdo con esta misma autora, el sector gubernamental y la población de Temixco los reconoce como una comunidad presente en el municipio. Sin embargo, desde la perspectiva de la comunidad japonesa se les discrimina (Mejía, 2015: 9) por el proceso de mestizaje, principalmente a las nuevas generaciones que no son reconocidas como japonesas.

Otro grupo extranjero identificado es el de los judíos. Este grupo es denominado flotante, ya que se instala solo por periodos vacacionales en Temixco; es una comunidad con la que se tiene contacto, en algunos casos, para la prestación de servicios, y están aislados en términos de interacción social con otros grupos locales y en muchos casos son invisibles. En el trabajo de campo la población hizo referencia a ellos como "el fraccionamiento de los judíos", y mencionó que descargan aguas negras a los canales de riego, aludiendo a la poca empatía de estos con la comunidad local. Aunque se identifican migrantes de otros países como Honduras, Nicaragua, Perú, España y Estados Unidos, son vistos de manera aislada y no como comunidades.

La religión e interculturalidad

Uno de los indicadores de la diversidad cultural de la población que se toma en cuenta en este trabajo es la religión. En Temixco, 64.27% de personas se identifica con la religión católica; 15.11% pertenece a un grupo protestante o cristiano evangélico; 17.88% no se considera con ninguna adscripción religiosa, y 0.13% profesa religiones diferentes. Todas estas cuentan con una alta presencia física en las localidades, pues hay 41 iglesias católicas, 54 templos cristianos o protestantes de diferente congregación, tres templos presbiterianos, ocho de los Testigos de Jehová y un templo de la Luz del Mundo.

Los grupos religiosos, principalmente los protestantes, construyen comunidades y entorno a ellas cierran sus redes sociales, sin permitir el acceso a personas ajenas a sus creencias, lo que incide tanto en su vida privada como en la pública. Los pastores ejercen una influencia tal que se constituyen en intermediarios políticos, dado que, desde sus pulpitos, decretan por quién se debe votar,

desarticulando cualquier posibilidad de toma de decisiones fuera del espacio del templo. También se encargan de mantener la participación en actividades y las fiestas íntimamente asociadas con la fe católica. La diversidad religiosa reconstruye la identidad y el reconocimiento del otro, pues solo se reconocen entre *hermanos de fe*; la solidaridad, la lealtad y el compromiso son valores presentes para quienes forman parte de la misma comunidad religiosa.

Los imaginarios construidos

Para analizar los imaginarios construidos, se trabajó mediante la asociación de palabras, luego, estas se organizaron en grupos que permitieron reconocer cuáles tienen mayor importancia para los entrevistados. Se trabajó con tres elementos: palabras libres, colores y sentimientos; las palabras se seleccionaron a partir de conceptos significativos para los entrevistados, estas se relacionaron con los colores y su significado, así como con los sentimientos que generaban.

En la asociación libre se distinguió que los entrevistados asocian lo indígena a un espacio geográfico y, principalmente, a los pueblos originarios de la zona urbana de las poblaciones de Cuentepec. Afirmaban que Cuentepec era una localidad que le daba identidad al municipio, debido a que ellos son la población más cercana a las raíces del país.

Figura 2 . *Nube de palabras asociadas a la identidad indígena*

Fuente: Inegi, 2020

La identidad, por sí misma, es un elemento *evolutivo*, es decir, que puede cambiar algunos aspectos asociados a la historicidad y al contexto de los sujetos. Por ello, sugerimos que el concepto *identidad* permite al sujeto adquirir o definirse por características o circunstancias que lo diferencien de otros, pero, al mismo tiempo, coincidir con grupos, lugares o contextos. Giménez (2005) define la identidad como:

> un proceso subjetivo y frecuente auto-reflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respeto a otros sujetos mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo. (Giménez, 2005: 9)

Con base en las entrevistas (ver figura 2), se identificó que la palabra *identidad* se asocia a la pertenencia que usualmente tienen los individuos de un grupo indígena; se asocia a lo originario, a lo mexicano, lo más cercano a los antepasados. En este sentido, también se relaciona la palabra *raíces* con el mismo discurso de *identidad*. Se considera que la población indígena tiene un valor histórico de gran importancia para la entidad, pero también es percibida como un elemento estático, que se preserva de la misma manera que un objeto exótico; los cambios que pueda tener son percibidos como perdida de la identidad, de manera que se le niega el derecho a transformarse. Sus costumbres y vestimentas tradicionales los definen. En general, no se le reconoce como parte de la sociedad con la que interactúa.

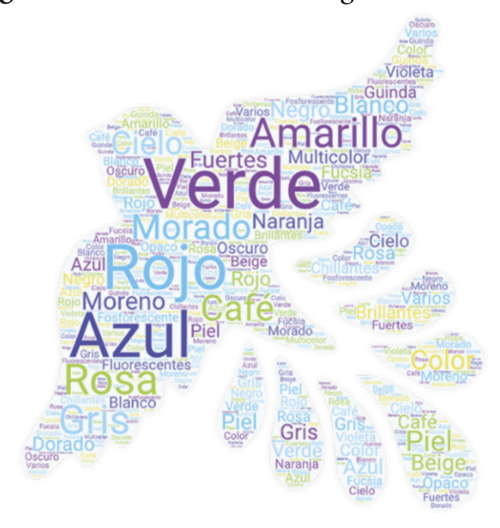
> Los pueblos del México profundo crean y recrean continuamente su cultura, la ajustan a las presiones cambiantes, refuerzan sus ámbitos propios y privados, hacen suyos elementos culturales ajenos para ponerlos a su servicio, reiteran cíclicamente los actos colectivos que son una manera de expresar y renovar su identidad propia; callan o se rebelan, según una estrategia afinada por siglos de resistencia. (Bonfil, 1987: 11)

Otra relación que se observó es la de lo indígena y lo *humilde*. Esta hace referencia a un modo de vida sencillo, pobre, muchas veces sucio, como lo observamos en la asociación de colores. En general, se piensa que esta población necesita apoyo; es percibida como el hermano menor al que hay que cuidar, velar por ellos, que es necesario ayudarlos a progresar. Todas estas formas de discriminación que se disfrazan de acciones benefactoras buscan que se incorporen a la lógica capitalista considerada la única válida, mientras que se desconocen formas de desarrollo propias. Como lo veremos con la asociación de colores.

La *lengua* o *náhuatl* o el *dialecto* es un aspecto que permite identificar a la población como indígena; el no hablarla les resta parte de esa identidad. Sin embargo, este debe estar siempre restringido a su espacio, ya que es la lengua de ellos, del otro, del diferente, del que no habla bien el español. Aunque se reconoce que son bilingües, la suya no se reconoce como una lengua que se deba aprender, sino que son ellos quienes tienen que aprender la nuestra; una visión desde el colonizador.

Los colores se asocian a los símbolos culturales y desde ellos leemos e identificamos a personas y grupos. Basta con mencionar cómo se habla de razas, partidos y sentimientos como colores, por ende, dicha asociación resulta un factor importante para explorar los significados que se dan a las poblaciones y a las personas. Si bien los colores nos muestran la subjetividad de los entrevistados, también nos muestran la relación que establecen con las personas. Esta subjetividad se construye desde lo que se vive, lo que se ve en la cotidianidad, en los medios de comunicación, en los discursos de otros y, posteriormente, se aplica a lo que se quiere identificar.

Figura 3 . *Asociación de lo indígena con colores*



Fuente: Trabajo de campo y entrevistas. Temixco. 2021

Es así como Mitchell (1994), en su libro *Teoría de la imagen*, menciona que es posible asociar los recuerdos con colores, sin embargo, puede existir una negativa a ellos a través de malas memorias, por lo que es posible “negarse a ‘regresar’ a la memoria, algo que provoca la petición de recordar un color, es negarse a

revivir una memoria visual, a recordar la experiencia en una forma que acerca demasiado a experimentar lo indecible" (Mitchell, 1994: 178).

Los colores con los que se asocia a la población indígena son el verde, los colores variados y brillantes, café y gris (Ver figura 3). El primero se vincula con su trabajo agrícola, el campo y su actividad de conservación. Se tiene la creencia de que la población indígena cuida el campo y su entorno, y por ello el verde es un color representativo. También son característicos de la población los colores alegres y llamativos, los cuales se utilizan en su vestimenta y reflejan las expresiones de la población indígena: sus bailes y fiestas, como se mencionó en las entrevistas "Pienso en sus vestimentas coloridas; en sus mandiles de multicolor" (Comunicación personal, Mendoza, Y.).

El color café se asocia al color de piel, mismo que es adquirido por las actividades dedicadas al campo o por la condición de *población originaria*. Por otro lado, también se vinculan con el gris, haciendo referencia al descuido que tienen por su imagen y limpieza: "Café, gris. No es malo, pero siento como que a veces no cuidan su imagen. Luego les digo que la pobreza no debe estar peleado con la limpieza" (Comunicación personal, Guzmán, N.).

Figura 4 . *Sentimientos asociados a la identidad indígena*

Fuente: Trabajo de campo y entrevistas. Temixco. 2021

Cuando se les preguntó por los sentimientos, los entrevistados tendían a negar la respuesta ("no siento nada") (Ver figura 4), sin embargo, cuando se atrevían a

responder afloraban los estereotipos. Lejos de evaluar lo que la gente siente, pensamos que no podemos separar las acciones de los sentimientos, por lo cual, consideramos que cualquier política o programa que se plantee debe tener en cuenta que genera sentimientos que pueden ser determinantes en cuanto a la participación. Los sentimientos asociados a la población indígena se agruparon en dos tipos: los negativos (34%) y los positivos (66%).

Las palabras positivas que se mencionaron en las entrevistas hacen referencia al aprecio y la valoración de las personas. Algunas de las que destacan son: alegría, amor, felicidad y ternura. La alegría se asoció a un estado de ánimo en la población. Por otro lado, la ternura también se toma como una característica positiva, aunque tiene una connotación que alude a la idea de querer protegerlos o cuidarlos: "A veces, como de ternura, de cierta impotencia por no poder… A veces, de comprensión, porque si no fuese por eso ni siquiera hablarían el náhuatl todavía. Un tema de no entenderlos" (Comunicación personal, Guzmán, N.).

Por otro lado, las palabras negativas se relacionan con la condición económica y de discriminación que vive la población indígena; algunos de los términos mencionados fueron: tristeza, interés, pobreza e impotencia. El verlos o saberlos en malas condiciones económicas o de vida: *tristeza*; la impotencia se relaciona con dos cosas, el no poder proporcionarles oportunidades o el saber que no aprovechan las propias. Esta última afirmación se vincula con la idea de que la población indígena no busca avanzar y se queda en espera de apoyos.

Conclusiones

Las relaciones interculturales se construyen desde los estereotipos, los cuales actúan como marcos conceptuales desde los que se observa al otro. Estos son aprendidos en la escuela, los medios de comunicación y la familia, es decir, en la cotidianidad, y son muy difíciles de romper. De hecho, lo que encontramos es la construcción de discursos paralelos que otorgan roles desde los que observamos a las personas de diferente manera. Esta forma de observar al otro clasifica y califica dentro de la lógica homogeneizadora que, supuestamente, reconoce la diferencia, pero discrimina por ella. Es una mirada colonial que no reconoce al otro, que construye subalternidades y exclusiones; un sistema en el que las pérdidas son ganancia, en el que el olvido parece ser el mejor camino para adaptarse al sistema.

Lo que concluimos en este análisis es que dichas relaciones basadas en la desigualdad, en el reconocimiento a medias, favorecen la desintegración comunitaria y perjudican la construcción de un territorio común, pues la población se

une por los lazos endebles de la articulación política administrativa que no genera pertenencia. Se debe trabajar en pro de una comunidad que reconozca la diferencia y no solo la tolere, sino que respete los saberes y reconozca el valor histórico del otro.

Bibliografía

Alavez, A. (2014). Interculturalidad: *concepto, alcances y derecho.* México: Ediciones Mesa Directiva de la Cámara de Diputados-México.

Bernabé, M. M. (2012). Contextos pluriculturales, educación musical y educación intercultural. *El Artista*, (9), 190-214.

Bonfil, G. (1987). *México profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo.

Brumann, C. (1999). Writing for culture: why a successful concept should not be discarded. *Current Anthropology*, 40(1), 1-27.

Clifford, J. y Marcus, G. (eds.). (1986). *Writing culture: the poetics and politics of ethnography.* California: University of California Press.

Consejo de Europa. (2008, junio). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural, "Vivir juntos con igual dignidad"*. Consejo de Europa. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf

Consejo Nacional de Población y Vivienda [Conapo]. (2020). *Índices de marginación 2020*. Gobierno de México.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. Ultima reforma 28 de mayo 2021. México.

Decreto núm. 2148, Por el cual se crea el Catálogo de Pueblos y Comunidades Indígenas para el Estado Libre y Soberano de Morelos. (29 de agosto de 2012). Periódico Oficial "Tierra y Libertad".

Decreto núm. 2148, Por el cual se crea el Catálogo de Pueblos y Comunidades Indígenas para el Estado Libre y Soberano de Morelos (reforma). (3 de noviembre de 2021). Consejería Jurídica, Gobierno del Estado de Morelos.

García, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

Giménez, G. (2005). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. México.

Gobierno de Morelos. (2019). *Síntesis estadística municipal 2019. Temixco*. Gobierno de Morelos 2017-2024. https://coespo.morelos.gob.mx/images/Datos_municipales/2020/TEMIXCO2019.pdf

González, L. y Flores, E. (2020). *Diagnóstico participativo comunitario San Agustín Tetlama, Morelos*. Cuernavaca: Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Hernández, M. (2007). Sobre los sentimientos de "multiculturalismo" e "interculturalismo". *Ra Ximhai, revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, 3(2), 429-442.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi]. (2020). *Censo de población y vivienda 2020*. INEGI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [Inegi]. (2020). *Directorio Nacional de Unidades Económicas* (DENUE). INEGI.

Kluckhohn, C. y Kroebe, A. L. (1952). *Culture. A Critical Review of Concepts and Definitions*. Harvard University Printing Office.

Mejía Y. (2015). *Patrimonio cultural de un pueblo japonés. Habitando y significando la (ex) Hacienda de Temixco*". [Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma del Estado de Morelos].

Mitchell, W. J. T. (1994). *Teoría de la imagen. Ensayos sobre representación verbal y visual.* Madrid: Ediciones Akai.

Ochoa, J. P. (2014). *El caso del tiradero de Milpillas, Tetlama, en el Estado de Morelos*. [Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México].

Olivé, L. (2008). *Interculturalismo y justicia social, autonomía e identidad cultural en la publicación.* México: Programa Universitario de Estudios de la Diversidad y la Interculturalidad.

Registro Agrario Nacional [RAN] (2022) Padrón e historial de núcleos agrarios. Secretaria de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (DENUE). https://www.gob.mx/ran

Vigil, N. (s.f). *El concepto de interculturalidad.* Perú: Centro de recursos Interculturales. Recuperado de https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/el-concepto-de-interculturalidad

MULTIPLICACIÓN DE VIOLENCIAS. TECNOLOGÍAS DE LA SENSORIALIDAD

Julieta Espinosa

Introducción

Las violencias física, mental, cultural, política, moral, psicológica y doméstica provocan miedo, pueden aterrorizar; aplastan el estómago, aceleran el corazón, provocan sudor, cambian la expresión de la cara, porque la violencia siempre es peligro. La violencia actúa sobre el cuerpo;[1] oprimir, obstaculizar, dañar a alguien, matar, aprovechar o provocar la debilidad del otro, beneficiarse de la fuerza propia desde las violencias antes mencionadas, todo lo anterior no puede dejar indiferente al cuerpo cuando sucede. Todas y todos hemos sentido la irrupción de la violencia, la hemos visto aparecer a lo lejos y, petrificadas o petrificados, nos quedamos inmóviles por su presencia. El cuerpo es el medio por el que pasa la violencia (la agresión, el peligro), después pueden venir todos las racionalidades para encontrar una explicación,[2] pero, al principio, el cuerpo se paraliza, huye o se alista para defenderse.

Podemos llamar a esto que resiente el cuerpo una *fenomenología de la persecución*, porque quien sufre violencia, finalmente, es el trofeo ganado por quien la ejerce; es el descubrirse, súbitamente, en un territorio de fragilidad que se pensó lejano o imposible, en el que las violencias no físicas conmocionan igual que la sombra de la que huimos en las calles solitarias por la noche. La *experiencia vivida* de la violencia pasajera, constante o intermitente, nos remite al cuerpo en re-

---

[1] "Considerado en sus ramificaciones últimas, en el nivel capilar, ahí donde toca al individuo mismo, el poder es físico y, por ello, violento, en el sentido que es perfectamente irregular; no es que el poder esté desatado, sino, al contrario, en el sentido que obedece a todas las disposiciones de una especie de microfísica de los cuerpos" (Foucault, 1973: 16).

[2] De manera general, entendemos por *racionalidad* la expresión –por cualquier medio– que busca causas, consecuencias y efectos de lo que sucede (Cf. Rancière, 2018: 14; Foucault, 1983: 1268-1269).

acción frente a sociedades que han perseguido y persiguen porque: 1) los cuerpos esclavos pertenecen a un dueño (Ismard, 2021); 2) las etnias tienen, entre ellas, una jerarquía inherente; 3) no todas las religiones deben ser aceptadas; 4) la elección de sexo y género no son respetables; 5) las fronteras geopolíticas deben impedir la entrada de extranjeros que van a pie sin documentos; 6) las mujeres son educadas para comportamientos de resistencia no de defensa; 7) quienes viven en las zonas marginadas de las ciudades son peligros en potencia para el orden social (Wacquant, 1999). El cuerpo no puede evitar la respuesta a esta caracterización del arrinconamiento, la persecución y el daño.

Frente a esta fenomenología del pasaje de la violencia por el cuerpo de los individuos, sostenemos aquí que el aumento exponencial de las informaciones, imágenes, reportes y el seguimiento en general de las violencias, lejos de ofrecer una *experiencia* con el cuerpo, prepara una plataforma de sensibilización al respecto, la cual permite a la gente conocer los hechos, tener una percepción de la violencia organizada, casi estructurada, que obstaculiza e impide su pasaje por el cuerpo. El cuerpo de los ciudadanos no debe sentir la violencia y, cuando lo hace, se busca que sea al interior de los marcos instaurados. Esto último es lo que demostraremos, en relación con algunos casos de violencias contra mujeres.

Primera parte

Mutilaciones en el cuerpo y el pensar. Tecnologías de la sensorialidad

En 1961, Georges Bataille publicó su libro *Las lágrimas de Eros*, en el que pretende mostrar, entre otras cosas, cómo es que, en medio del dolor más profundo, digamos la tortura, puede haber un éxtasis erótico. El libro es un recorrido por representaciones de erotismo no exentas de situaciones o atmósferas violentas, con imágenes que provienen de diferentes culturas del planeta, desde la época paleolítica hasta 1960. Estamos frente a un libro que subraya y describe, en cada imagen, las expresiones que muestran y demuestran su planteamiento. Bataille plantea que la desmesura erótica, desde los primeros tiempos del homo sapiens hasta la instauración del cristianismo, presenta una combinación de éxtasis intenso, logrado a través del orgasmo y los actos realizados en atmósferas de voluptuosidad ilimitada. Después, "En la historia del erotismo, la religión cristiana desempeñó una clara función: su condenación. En la medida en que el cristianismo rigió los destinos del mundo, intentó privarlo del erotismo" (Bataille, 1961: 89).

Su objetivo es afirmar que la posibilidad de alcanzar el mayor éxtasis solo se presenta en el momento de iniciar el contacto con la muerte. Para demostrar su propuesta, Bataille recurre a unas fotografías tomadas en China (Bataille, 1961: 236-238), en las que vemos a un hombre recargado en un poste de madera, sostenido con cuerdas amarradas en los muñones de los brazos y por una estaca atorada en una axila. El hombre, con su cuerpo completo al inicio del castigo, ahora ya no tiene brazos, ya no tiene la piel de sus pectorales, ni parte de la piel de sus muslos. En la tercera fotografía (Bataille, 1961: 238), otro hombre está cauterizando lo que queda del muslo derecho, después de dejarlo sin rodilla; del muslo izquierdo ya solo se ve la mitad. El hombre, que puede darse cuenta de las extracciones que se han hecho de su cuerpo, ve hacia un punto fuera de su cuerpo y su entorno. Estas imágenes son de 1905, y muestran una sofisticada mutilación, realizada como castigo por el homicidio de un príncipe; la fotografía es, además, una postal que se podía comprar en China y enviar por correo con unas palabras de saludos al mundo occidental (Névot, 2014).

El secreto de esta tortura a través de la mutilación es la colocación de torniquetes que impiden que el hombre se desangre, no solo para que no muera, sino para que sea testigo de lo que está sucediendo con su cuerpo. En otros términos, la mutilación tiene una doble función: por un lado, quitar la sensibilidad de ciertas partes del cuerpo y, al mismo tiempo, desarrollar la sensibilización a una realidad nueva, iniciada en el momento del suplicio que puede durar largas horas. El hombre sabe que va a morir, ciertamente, pero, en esas últimas horas de su vida, lo vive de otra manera a como lo había hecho antes. El hombre desarrolla maneras de percibirse y percibir a los otros que solo se podrían dar en estas condiciones de mutilación, de otra sensibilización con su cuerpo.

El macabro espectáculo descrito me permite aludir al planteamiento de la violencia desarrollado en los últimos 172 años (adelante explico este lapso), como un ejercicio específico de sensibilización, de doble faceta, en relación con la violencia: primero, mutilar, domesticar, dirigir los sentidos directos y, después, ofrecer nuevos modos de constitución de la sensibilización de las poblaciones.

Los castigos corporales o las mutilaciones se inscriben en actos de cultura que usan el cuerpo humano para, directamente, mostrar una corrección *natural* o un castigo ejemplar, evidenciando así, a cualquier testigo, la obligación de tomar medidas. Sin duda alguna, no derivan de una misma concepción el corte del clítoris (Boni, 2009), que dejar sin mano a quien robó o despedazar el cuerpo de un condenado con la fuerza de cuatro caballos (Foucault, 1975: 9-12), pero en los tres casos, los argumentos esgrimidos responden a la implementación de prácticas interpretadas por quienes deciden y ejercen el poder, para mantener y

reproducir una cierta organización social derivada de la idea de comunidad o sociedad que se tenga.

El asesinato de millones de judíos perpetrado por los alemanes en los campos de concentración es una acción que, para Günther Anders (1956) y Theodor Adorno (1951: fragmento 33), evidencia no solo un ejercicio que supera cualquier idea de violencia, sino los marcos de comprensión y sensibilización puestos en marcha para pensar y tener una experiencia de lo sucedido. Más aún, para Anders, la coronación de esa guerra con dos bombas atómicas, son la confirmación de que los hombres han rebasado el umbral de toda posibilidad de enfrentamiento siguiente porque, explica, otra guerra sería acabar con la humanidad[3] (Anders, 1956: 262).

Ahora es claro, sostiene Anders, que los hombres han ido más allá de su capacidad de comprensión y sensibilización, porque la magnitud de la muerte que pueden provocar no la pueden sentir, ni comprender.

> […] hoy podemos planificar, y con ayuda de los medios de aniquilación producidos por nosotros, llevar a cabo la aniquilación de una gran ciudad. Pero imaginarnos ese efecto, concebirlo, sólo lo podemos hacer de manera muy deficiente. Y sin embargo, lo poco que podemos imaginar, la borrosa imagen de humo, sangre y escombros, es siempre demasiado grande si lo comparamos con el quantum mínimo de lo que somos capaces de sentir o de responsabilizarnos en la idea de la ciudad aniquilada. Cada facultad tiene sus límites de competencia, más allá de los cuales ya no funciona y, por tanto, no puede registrar aumentos; los ámbitos de las facultades no concuerdan. (Anders, 1956: 256)

El hombre "es mayor a sí mismo" y, también, "menor a sí mismo", precisa Anders: "es mayor", cuando puede matar, con un gesto (nuclear) a más de diez mil personas; "es menor", cuando es incapaz de sentir y llorar por esa cifra de muertos. Es esto lo que "debería" preocuparnos: "[…] que en comparación con lo que sabemos y podemos producir, podemos imaginar y sentir demasiado poco; que, en cuanto a sentir, somos menores a nosotros mismos" (Anders, 1956: 258). A

---

[3] "Las armas del agresor determinan las del defensor. Si nuestro destino es vivir en un mundo (creado por nosotros mismos) que por su desmesura esquiva nuestra imaginación y nuestro sentir y, así, nos amenaza mortalmente, tenemos que tratar de adelantar y superar esa desmesura" (Anders, 2011: 262).

esta diferenciación de las capacidades del hombre, Anders la llama "desnivel prometeico" (1956: cf. 31[4] y 256).

La incapacidad de ser *sentientes*, de aterrarse por la capacidad de gobiernos para ser "asesinos o productores de cadáveres" en la misma magnitud que la industria (Anders, 1956: 260) indica una característica de la época posterior al lanzamiento de la bomba atómica, de la que se esperaría, al contrario, el desarrollo de una cantidad suficiente de miedo para estar a la altura del peligro inminente por detener (Anders, 1956: 253, 255).

> [...] en comparación con la cantidad de miedo que nos convendría y que propiamente deberíamos sentir, somos simplemente *analfabetos del miedo.* Y si hay que aplicar un lema a nuestra época, lo mejor sería llamarla la *época de la incapacidad para tener miedo*. (Anders, 1956: 254)[5]

Para Anders, el solo hecho de ejercitar a la especie humana en las capacidades del sentir es el primer paso para contrarrestar la displicente actitud frente a lo que se ha hecho, organizado y tecnológicamente logrado para matar al otro (Anders, 1956: 270); el segundo paso es reconocer, desde el pensar (cf. Anders, 1956: 256), que el futuro *está* en los hombres del presente, porque en sus manos se deciden los usos de las tecnologías de muerte y, el tercer paso, si el futuro es hoy, entonces, es necesario saludar "a los no nacidos como si fueran tus vecinos" (Anders, 1956: 271). En otros términos, se trata de ejercicios de ampliación de las capacidades de los hombres, ampliar el sentir y el reconocer que la existencia de las mujeres y los hombres del *futuro* está *en* los humanos del presente (Anders, 1956: 271).

El diagnóstico de Adorno, por su parte, expone las nuevas maneras de actuación de los gobiernos con respecto a la vida de las sociedades, así como las condiciones de realización de una experiencia de lo que sucede en cada individuo que vivió durante la guerra. En relación con la vida social, afirma Adorno, es clara la mezcla que existe entre su destrucción y construcción, al comprender las relaciones entre el Estado, la industria y las recomendaciones divulgadas a través de la publicidad, dispuestos todos a la obtención de los mayores beneficios económicos. Por ejemplo, cuando una empresa (aeronáutica) merece aplausos "[...]

---

4 "Llamamos desnivel prometeico al hecho de la a-sincronía del hombre con su mundo de productos, de esa separación que crece cada día" (Anders, 2011: 31).

5 Énfasis en el original.

por la participación que tuvo en la destrucción de una ciudad, ello le ayudará a ser reconocida y, así, se coloca en una buena posición para obtener contratos con buenas ganancias cuando llegue el momento de la reconstrucción" (Adorno, 1951: 69).

La *experiencia* que los hombres pueden obtener de la guerra, es decir, las imágenes que se conservan por las narraciones recibidas de los participantes y que permiten la reconfiguración de un "olvido saludable y un recuerdo saludable"[6] convertidos en un espesor que cada quien conserva en su memoria, ello, dice Adorno, es imposible en esta guerra, debido a la multiplicación de las pantallas a través de las cuales se recibe la información y las descripciones de lo que sucede, así como por el uso de expresiones hechas que todos escucharán desde la radio, la televisión y las noticias en los cines. La irremediable "sequía de la experiencia" de los ciudadanos es "un vacío abierto entre los hombres y la fatalidad que los arrastra; es esto último en lo que reside propiamente la fatalidad" (Adorno, 1951: 71).

Con Bataille y el tormento chino, o con Anders y Adorno y la desmesura de la segunda guerra mundial, tenemos dos maneras de pensar las mutilaciones (físicas o del pensar) que remiten, finalmente, al pasaje por el cuerpo de lo que sucede, para elaborar o no una idea, comprensión, experiencia o reconocimiento al respecto.[7] Es decir, tanto las condiciones para sentir y actuar mediante la comprensión, el análisis, el diagnóstico, como las de sentir y tomar medidas por el miedo, la indignación, el enojo, etcétera, son elementos de las experiencias de violencias de los individuos, imposibles de realizar sin las herramientas, instrumentos y tecnologías forjados para conectar al ser humano con el mundo. Ya sean los procedimientos quirúrgicos para impedir la muerte de un cuerpo humano mutilado, la radio, reportes, artículos, libros, el periodismo, fotografías o las salas de cine transmitiendo los *acontecimientos* mundiales de los años cuarenta del siglo xx, para ofrecer a los espectadores imágenes, expresiones, interpretaciones o comprensión sobre la bomba atómica, las posibilidades de

[6] "En todos lados, con cada explosión, ella [la guerra] forzó la pantalla protectora de las reacciones sensoriales, atrás de la cual puede constituirse la experiencia, es decir, la duración que transcurre entre el olvido saludable y el recuerdo saludable" (Adorno, 1951: 70).

[7] "Claramente, el carácter físico de la violencia, es decir, su relación esencial al cuerpo [hay que decir incluso que una violencia 'moral' es también física], no deriva más de la 'economía' que de la 'ideología', y es en esta modalidad paradoxal, de negación simultánea, que pertenece a ambas" (Balibar, 2010: 33).

respuesta pasan por los procesos de sensibilización y por los marcos[8] de cómo se debe reaccionar o responder.

A continuación, pretendemos mostrar una vía que identifica las estrategias implementadas para conducir y cultivar los afectos, las emociones y los sentimientos que apuntalan la distribución y el orden de las poblaciones, en consonancia con las actividades y prácticas, de todo tipo, que configuran la organización de cada sociedad.

Incorporemos, entonces, el planteamiento de Rancière sobre la producción de ficciones y sus regímenes de sensorialidad con el fin de configurar una plataforma de comprensión que, con base en la articulación del sentir y el pensar, permita localizar los modos de relacionarse entre el cuerpo y las diferentes racionalidades, el interior y el exterior, el individuo y los colectivos; todos ellos, participantes en las prácticas de ejecución y comprensión de las violencias.

Los análisis y reflexiones sobre el arte de Rancière tienen, en general, la tarea implícita de desplegar las relaciones a partir de las cuales se puede identificar 1) cómo se ha constituido un arte específico (literatura, pintura, fotografías, cine, etc.), no en términos de teorías estéticas o de creación, sino a través de los vínculos dados entre todas las prácticas que ahí participan; 2) si se facilita o no que sean claras las reglas que rigen las prácticas, así como el llevarlas a cabo y, por último, 3) los diferentes modos que abonan a la inteligibilidad de lo que sucede con las prácticas localizadas. A estos tres elementos, Rancière los llama "régimen de identificación del arte" (Rancière, 2007: 15).

La apuesta de estudio y profundización de Rancière está lejos de ser un recorrido histórico o enciclopédico; su objetivo es mostrar la presencia de lo sensible en las prácticas humanas comunes, las maneras para identificar sus significados, y las posibilidades de coexistencia por las prácticas compartidas (Rancière, 2008; 112), es decir, en el planteamiento de Rancière hay un permanente interés por subrayar la estrecha vinculación entre el cultivo de la sensibilidad en individuos y poblaciones y las formas mismas de organizar la sociedad a partir de lo real: "Lo real es siempre objeto de una ficción, es decir, de una construcción en el es-

---

8 Es abundante la literatura sobre el desarrollo tecnológico, además de la destinada a las consecuencias del desarrollo armamentista en la vida cotidiana (Dean, 1951; Lang, 1954; Pynchon, 1978; Kittler, 2018), los protocolos internacionales que se instauraron (Ackland y McGuire, 1985), los acuerdos internacionales sobre la implementación y desarrollo de la energía atómica (Jantsch et.al., 1967), entre otros.

pacio donde se anudan lo visible, lo decible y lo que se puede hacer" (Rancière, 2008 : 84).

Los gestos que realizan artistas, obreros, trabajadores domésticos y artesanos para decir y ver el mundo a través de sus sentidos responden a límites cultivados por su condición en la cuadrícula social. Sin embargo, los productos del arte y de creación, en no pocos casos, aspiran a ofrecer nuevas formas de percibir el mundo, invitan y sugieren otros gestos que rompen las fronteras anteriores; es esto lo que sucede cuando un cuadro sobre la revolución es reproducido masivamente en un libro barato o cuando, en los museos –como espacio donde se neutraliza la posesión o propiedad de los objetos (Rancière, 2008: 65)–, se accede a obras que ofrecen, justamente, la ruptura sensorial de los bordes establecidos: "la relación del arte con la política no es un pasaje de la ficción a lo real, sino una relación entre dos maneras de producir ficciones" (Rancière, 2008 :84).

Más aún, Rancière no limita la creación de nuevas propuestas sobre la sensibilización a los llamados artistas, sino describe cómo un carpintero, por el hecho de permitirse suspender su labor para disfrutar un paisaje, está ya introduciendo una hendidura en la organización de la sociedad. En efecto, que un especialista de la madera, dedicado a poner un piso en una gran mansión, sea capaz de robar tiempo al trabajo para recrearse con el jardín, los árboles, el cielo, el horizonte lejano armonizando todo, con el ambiente de tranquilidad y calma, perfección y apertura a cualquier expectativa suspendida en el aire, toda esa atmósfera apreciada por el carpintero es una fisura en el régimen de sensorialidad al que estaba *destinado*.

Subrayemos. El gesto del artista creador o de aquel que proponga otra manera de sentir una situación no es entender la realidad de otra manera, dice Rancière, sino crear una nueva ficción; porque, una ficción: "[…] no consiste en contar historias, sino en establecer relaciones nuevas entre las palabras y las formas visibles, la palabra y la escritura, un aquí y un allá, un entonces y un ahora" (Rancière, 2008: 112).

Tantas ficciones posibles como las que se propongan decir, ver, hacer de una cierta manera. Con base en esta caracterización, Rancière incluye en esa ficción las prácticas de la política que son, finalmente, propuestas con los señalamientos de lo que se puede hacer, las normas de lo que se puede decir, los criterios de lo que se puede ver, como si lo que proponen fuera la realidad misma. Estamos, en esta situación, frente a una "ficción dominante": "La ficción dominante, la ficción consensuada, niegan su carácter de ficción al presentarse como la realidad misma" (Rancière, 2008: 84). El arte y la política ofrecen objetos, formas y vías de percepción específicos que se integran a la gama de otras ficciones que circulan

en las sociedades, y que pretenden la adherencia de las mayorías sin duda, pero que no pueden obtener dicha adhesión por sí mismos. En otros términos, Rancière es cuidadoso de insistir en el entramado del que forman parte las propuestas creadoras, las políticas o cualquier fisura que inaugure una postura de disenso en el ejercicio de lo sensible, puesto que ninguna ficción propuesta, por sí misma, provocará una reacción revolucionaria o la aceptación del dominio o la dictadura.

Es, más bien, por el ensamblado de diversas prácticas de sensibilización en un momento dado, que se pueden generar un "sentido común" disidente o uno que naturaliza de lo que sucede. "Un arte crítico es un arte que sabe que su efecto político pasa por la distancia estética sabe que este efecto no puede garantizarse, porque siempre hay en él una parte de indecisión" (Rancière, 2008: 91).

Regresemos al momento del carpintero frente al paisaje que se autoriza disfrutar y, con ello, transgredir los ritmos en su vida, en su hacer, por "*le heurt de deux régimes de sensorialité*" ("el choque de dos regímenes de sensorialidad") (Rancière, 2008: 67). La postura del artesano al introducir el disenso en la sensibilización para la que estaba preparado provoca tres modificaciones:

La primera es capaz de romper con las fronteras de su mundo en cuanto a alcances visuales; el carpintero se sale, con la mirada, del cuarto donde está colocando un piso y alcanza espacios que, normalmente, le son prohibidos.

La segunda realiza una ruptura en la distribución de lugares y tareas de los seres humanos en la sociedad, atenta contra la repartición dada del mundo: los que usan su cuerpo para subsistir y aquellos que pueden disponer de su visión, en cualquier momento, para mirar al horizonte.

En la tercera, el carpintero se apropia de las prácticas de un lugar al que no pertenece, la lujosa mansión, donde es esperable que se encuentren quienes pueden poseer construcciones, jardines, vistas atractivas desde sus ventanas y, al mismo tiempo, pertenecer a una cierta clase social (cf. Rancière, 2008: 68).

Ahora podemos entender que no es casual que esta historia de rupturas, disensos y disonancia entre sensibilizaciones haya aparecido en un periódico obrero durante la primavera revolucionaria de Francia, en 1848; las puertas se estaban abriendo para que las ficciones que dirigían el hacer obrero se modificaran, para que sus modos de sensibilización rompieran sus fronteras en los gestos del ver, del decir, del hacer.

Una ruptura de ficción política que convoca cambios también provoca hendiduras en las ficciones sensoriales; ser capaces de alargar la mirada ahí a donde se creía que no tenían derecho, ni tiempo, ni capacidad.

Violencias: doble saturación (hechos, seguimientos)

En el siglo xxi, los mundos occidentales han alcanzado altos niveles de técnicas de sensibilización (Vigarello, 1998; Macherey, 2004; Wieviorka, 2005; Tostain y Lebreuilly, 2006; Boltanski, 2007; Butler, 2010 y 2020; Dorlin, 2017; Piccato, 2020) y de registro (Wacquant, 1999; Carcedo, 2008; Lhommond et al, 2013; Torres, 2015; Ramírez, 2016; Segato, 2016; Schaffhauser, 2017; oms, 2017; Frías, 2018; Pacheco-Forés et al, 2021) de las violencias constantes y diarias que atraviesan la vida de las poblaciones, además de la necesidad de exhibir, difundir, denunciar, evidenciar dichas presencias. Parece, siguiendo a Anders y Adorno, que el no sentir miedo y acumular datos, imágenes, conceptos, teorías, estadísticas, entre otros, derivados de estrategias usadas para exponer situaciones de violencia en el día a día permiten que la frecuencia y el aumento de intensidad en actos violentos sean considerados parte de un *continuum* en el transcurrir de la sociedad.[9]

En cambio, cuando se provoca *horror* por la violencia ejercida a mujeres (feminicidios), a pueblos enteros (bombardeos en Siria), a grupos étnicos (etnocidio ruandés de 1994, el genocidio bosnio de 1993-1995, los intocables en India), a migrantes náufragos en el mar Mediterráneo, a través de tecnologías morales, científicas, de intervención, de observación, que evidencian los hechos, se busca, entonces, un ambiente de condena global y política uniforme que no requiere del miedo, porque las víctimas están localizadas, definidas, acorraladas: no son todos, son ellas y ellos, los que están en un *allá*; distingamos, también, que un *ambiente de condena* no es juicio, ni manifestar indignación. No es inútil añadir un matiz: la divulgación, a través de medios masivos y redes sociales, de innu-

[9] En su análisis sobre lo que sucede en Estados Unidos, como sociedad industrial avanzada, Marcuse afirma: “[…] la lucha por la existencia y la explotación del hombre y la naturaleza llegan a ser incluso más científicas y racionales. El doble significado de ‘racionalización’ es relevante en este contexto. La gestión científica y la división científica del trabajo aumentan ampliamente la productividad de la empresa económica, política y cultura (SIC). El resultado es un más alto nivel de vida. Al mismo tiempo, y sobre las mismas bases, esta empresa racional produce un modelo de mentalidad y conducta que justifica y absuelve incluso los aspectos más destructivos y opresivos de la empresa. La racionalidad técnica y científica y la manipulación están soldadas en nuevas formas de control social.” (Marcuse, 1965: 173)

merables imágenes y videos de personas tratadas con violencia desmesurada va acompañada de indicaciones o de comentarios para apuntalar la pertinencia del ambiente de condena; esta es otra táctica de sensibilización desde los espacios de la política "La política que corresponde a esas imágenes consiste en enseñarnos que no cualquiera es capaz de ver y de hablar" (Rancière, 2008: 107).

Dicho de otra manera, en el siglo XXI, las herramientas e instrumentos de registro, entendimiento, divulgación, observación y seguimiento de las violencias alcanzan tales niveles de *detalle* –cada cuarenta y ocho segundos una mujer es violada en Estados Unidos (Kuadli, 2021)– y, al mismo tiempo, de imposible precisión (no es claro de dónde provienen los abusos, engaños, extorsiones, violaciones a mujeres, a los migrantes del mar mediterráneo o a los de los pueblos centroamericanos en su viaje hacia Estados Unidos), que cualquier individuo puede sentirse blanco directo o imposible de lo que sucede. La ambigüedad y confusión generadas con las estadísticas y las imágenes, con las encuestas y los reportes de organismos nacionales e internacionales provocan un efecto de *sensación de lejanía* (con el horror) y *sensación de cercanía* (con los múltiples datos sobre violencias cotidianas) que la *experiencia* (lo que se construye a partir de olvidos saludables y recuerdos saludables) necesaria para comprender y actuar en el mundo, resulta, al final del día, imposible.[10]

Las tecnologías implementadas en las democracias (entre las que se encuentra la de la sensorialidad), como procedimientos que proponen, a los individuos y a los colectivos, pensarse, asumirse, reconocerse o comportarse de una cierta manera son difundidas a través de marcos instaurados para distinguir, organizar, separar, jerarquizar u ordenar a los diferentes grupos de población en las naciones occidentales y las occidentalizadas (Foucault, 2004; Rancière, 2000 y 2007; Espinosa, 2017). La delimitación de los contenidos de la sensorialidad, de quiénes están autorizados o en posibilidades de sentir, de cómo se confirma la comprensión y la percepción de lo que pasa por el cuerpo, de cuáles son los

---

[10] Etienne Balibar, en su análisis sobre las abismales diferencias económicas y de vigilancia en los países del primer mundo que empantanan toda acción de los derechos humanos, cuando ya es claro que las respuestas gubernamentales ejercen violencias desmedidas a las poblaciones en condiciones vulnerables, identifica un cierto desaliento para pensar, es decir, contrarrestar esto, aunque no deja de sugerir: "Yo estaría inclinado a creer que lo que hoy se llama la pasividad o el desánimo político de las masas, no debe imputarse a algo como el 'fin de las ideologías' o de la historia, sino a la incertidumbre extrema de perspectivas y estrategias de este nuevo tipo de 'lucha'" (Balibar, 1992: 266).

canales de modificación de las sensibilizaciones caducas o insostenibles son entramados instaurados para que cada sociedad se sepa con herramientas e instrumentos suficientes para vivir y enfrentar lo que acontezca. Las tecnologías de la sensorialidad, en particular, las entendemos aquí como diversos dispositivos para organizar a los individuos y las poblaciones, en marcos específicos de sensibilización, así como su vínculo con el desarrollo y la reproducción de la sociedad. Esto es, las tecnologías de sensorialidad en un país pueden contener diferentes regímenes de sensorialidad: el régimen de la sensorialidad a la violencia a mujeres en los espacios de gobierno *no es* el régimen de la sensorialidad a la violencia a migrantes en las fronteras; ambos forman parte de las tecnologías de sensorialidad de una nación.

Frente a las complicadas condiciones señaladas por Anders y Adorno para entrar en contacto con la realidad de las violencias, proponemos aquí el uso de la caracterización de los *regímenes de sensorialidad* de Rancière, a través de los cuales podemos identificar el entramado de las prácticas que las autorizan y enmarcan, y las condiciones susceptibles de obstaculizar o modificar dichas prácticas.

Vamos, ahora, a exponer una situación de violencia específica, que abordaremos desde el *régimen de sensorialidad* ya presentado, y concluiremos con una propuesta para desarrollos subsecuentes de las *tecnologías de la sensorialidad*, en relación con las violencias.

Segunda parte

Sensibilización del silencio y las violencias. Un rasgo en la investigación científica

Cualquier violencia, decíamos antes, tiene su primer efecto en el cuerpo de quien la recibe, que es el miedo que sentimos al estar en peligro (físico, social, político, intelectual), al saber que podemos ser dañados o que la agresión es inminente. El cuerpo de uno mismo sí se puede sentir en la modificación del pulso, el vértigo de las ideas que no se detienen ni acomodan; la acción que nos va a lastimar se acerca ineluctable. Pero las vías para reaccionar no son las mismas para todas(os), justamente, es en este punto en el que Anders proclama la imposibilidad de activarse con la velocidad que se requiere, porque somos incapaces de sentir que el peligro no está dirigido hacia una persona, sino a cientos o miles. Esto es lo que no podemos sentir ni entender cuando las violencias se multiplican y, además, somos incapaces de reaccionar, afirma Adorno, sin la información que se tiene del exterior, los datos e indicaciones que se han recibido para contrarres-

tar la violencia de la mejor manera posible. Podemos sentir nuestros cuerpos, uno a uno, de manera personal, pero no reaccionamos más que a través de las enseñanzas recibidas para defenderlo, protegerlo o salvarlo.

Elsa Dorlin, en su recorrido por diferentes violencias (esclavistas, racistas, religiosas-políticas, étnicas, clasistas) menciona tres historias de mujeres que enfrentan la violencia masculina: Suyin Looui es la creadora de un videojuego (*Hey baby!*) en el que la protagonista mata a los hombres que la acosan en la calle, de manera que propone que la violencia es individual y un arma la garante de la seguridad (Dorlin, 2017: 174-181); Helen Zahavi escribió una novela en la que una joven mujer decide no padecer más la sensación de ser una presa acorralada y se acerca a los hombres que la violentaron para matarlos; su reacción no es devenir una asesina serial o una cazadora de hombres, sino una mujer que "ha desaprendido a no pelear", a saberse capaz de enfrentar al otro (Dorlin, 2017: 190-209). Por último, June Jordan, mujer negra militante contra el racismo, después de ser violada por un hombre blanco, este la quiere sodomizar, pero ella reacciona con fuerza suficiente para escapar porque, cuenta, su postura política le recuerda decir no al abuso racista; una segunda violación ocurrió con un hombre negro, de su grupo militante, la violenta situación la paralizó por la incomprensión de lo que sucedía con un hombre compañero de lucha (Dorlin, 2017: 171-174).

Dos historias de mujeres que proponen una *respuesta* al acoso y la violencia sexual; sus opciones, sin duda alguna distintas, alcanzan su punto culminante cuando aniquilan al enemigo, pero es en la continuación de su proceder donde se comprenden sus abismales diferencias: una mata para enarbolar una seguridad respaldada por el arma, la otra mata para restituir en su espacio una atmósfera respirable, y la autora escribe para exponer a los hombres el infierno que vivirían si fueran ellos cazados como lo son las mujeres.

En contraste con las descripciones y los análisis de Dorlin, lo que exponemos a continuación son cinco experiencias que buscan incidir en el cruce de visiones, objetivos, posturas, sentidos de su mundo laboral; cierto, son mujeres que saben que el individuo está constituido por ideas, pensamientos, ficciones, tradiciones y expectativas que lo atraviesan desde siempre, pero ello no disminuye el interés por seguir el trayecto recorrido para recuperar una voz negada y silenciada.

En las siguientes cinco situaciones de violencias en contra de mujeres que analizaremos, la indicación de no defenderse no está enunciada porque la violencia y la violencia sexual, en el mundo académico, son mantenidas en el silencio y la ignorancia. Las académicas que vivieron asaltos de violencia sexual tuvieron que pasar por un proceso de ruptura y recomposición de las ficciones

recibidas, antes de ser capaces de transformar el *silenciamiento* en un ejercicio de cuestionamiento a la disciplina y a la academia.

El miedo y el silencio

El miedo que pasó por el cuerpo de cada una, quizá, fue lo que les permitió recuperar una experiencia, es decir, ser capaces de aceptar "olvidos saludables y recuerdos saludables", convertidos en una narración transmisible y necesaria. Pero, primero fue el miedo.

Para Eva Moreno –seudónimo de Gunilla Bjerén, antropóloga sueca–, el proceso fue largo después de ser violada por su asistente de investigación en Ketema, Etiopía:

> Los eventos que voy a describir sucedieron hace veinte años; después de tanto tiempo, todavía es difícil escribirlo. Es imposible ser una observadora participante y una reportera de una situación donde tu vida y tu ser están en riesgo. (Moreno/Bjerén, 1995: 221)

Cuando, en 2017, publicó un comentario a su texto de 1995, Bjerén insistió: "When I was attacked, I was paralyzed by fear and shock and could not defend myself in any way" (Bjerén, 2017: 268).

Para Natalia Escobar, violada por su informante, las interrogantes que aparecieron después del hecho son parte de las enseñanzas sociales:

> [...] ¿era mi culpa? Sentí miedo, me sentí sola, sentí que no podía decir nada porque todos me iban a acusar porque había dejado que esto pasara, era mi "informante de campo", estaba en mi casa, era mi culpa. Así que opté por el silencio, aun siento que lo encubrí y obré mal. (Escobar, 2018: 267)

La experiencia de Julie Patarin, socióloga –acosada sexualmente por varios de sus informantes y violentada con toqueteos, rozaduras y manos inmovilizadas en distintas partes de su cuerpo–, representa, para ella, la posibilidad de abrir la discusión no solo de la violencia, sino de la presencia de la sexualidad en toda práctica etnográfica; ciertamente, se intenta ir más allá del miedo:

> ¿por qué y cómo continuar el trabajo de campo a pesar de la experiencia repetida de abuso sexual? Aún y cuando el sentir emociones como el miedo, la angustia, el can-

> sancio o la resignación no pueden evitarse, en realidad, continuar en el campo puede evidenciarse como la conversión a una función de estrategia de resistencia frente a los comportamientos sexistas recibidos. (Patarin, 2020: § 20)

Virginia Romero y Luz Martínez escribieron juntas su experiencia e intercalaron sus relatos para respetar los recuerdos precisos de cada una. La primera de ellas vivió el acoso y la violencia sexual del reconocido investigador que la iba a introducir en una comunidad, quien lo negó todo, y ella fue despedida del trabajo de campo; antes de su forzada partida, vivió varias situaciones como la siguiente:

> Pasamos la noche en el laboratorio de la escuela de la comunidad. Al acostarme en el suelo sentí tanto miedo de estar sola con él en la misma habitación que me enfermé y pasé la noche en el baño (Romero y Martínez, 2021: 15)

La segunda, Martínez, después de unas semanas de convivencia sexual con el mismo reconocido investigador, decidió poner fin a la relación, lo que provocó la ira del académico: "El nivel de violencia fue tal que yo entré en una especie de ataque de pánico y ansiedad" (Romero y Martínez, 2021: 18).

¿La presencia del miedo desencadenó sus capacidades de acción y reflexión? Sentir miedo por sí mismo funciona como catalizador de las medidas que se tomarán, desata la necesidad de romper con los vacíos de información. Ante los veinte años que tardó Bjerén en escribir su texto, y los dos que pasaron entre la violación y su escritura de Escobar, se hace evidente, sin duda alguna, que ha habido modificaciones en la forma de comprender las relaciones entre hombres y mujeres en las sociedades, aunque no así en los espacios de educación superior. Es por eso que las autoras citadas proponen medidas y estrategias para introducir la discusión sobre la violencia en los cursos de técnicas de investigación y en los departamentos de sus disciplinas (Romero y Martínez, 2021: 26; Patarin, 2020: § 31; Escobar, 2018: 257-258; Bjerén, 1995: 247).

El actuar de las investigadoras es cercano al gesto del carpintero suspendiendo su trabajo, porque ellas van a romper con una tradición, a discutir sus principios y, sobre todo, van a apropiarse de espacios de guía e instrucción para los que no estaban destinadas.

Las académicas entienden que la ficción ofrecida por la antropología o la sociología es insuficiente no para abordar las violencias sufridas, sino para abordar los silencios que se han impuesto con base en supremacías de género y olvidos de sexualidades. Llegará un momento en el que, ofrecen, se repararán los vacíos y se romperá el silencio.

La segunda consecuencia de describir y analizar sus experiencias es que rompen con la repartición hecha desde la creación de las disciplinas en las universidades (Groult, 2003; Espinosa, 2008), que ubica a las mujeres en lugares y alcances precisos. Bjerén cuestiona que el número de mujeres estudiantes no se refleje en los altos puestos del departamento de antropología: "La estructura de género de la pirámide que confirma el dominio femenino por los números, no se traduce en la influencia correspondiente en la organización institucional académica" (Bjerén, 1995: 246).

Para Patarin, como se mencionó antes, su propuesta se ubica en la cuadrícula del silenciamiento no solo de las violencias contra las mujeres, sino de las situaciones en las que se modifican las posiciones de las investigadoras; por ejemplo, la inversión de papeles que implica el que una mujer realice trabajo de campo en actividades en las que predominan los hombres, puesto que, en la sociedad, los hombres son activos y las mujeres pasivas (Patarin, 2020: § 25). Patarin discute la pertinencia misma de pensar que hay algo privado en lo que sucede en la práctica etnográfica y que, incluso aquello que se ha propuesto como irrelevante para la recopilación de datos, debería aparecer:

> Podría ser que lo que se indica al etiquetar un acontecimiento como "privado" es, precisamente, una separación entre lo íntimo (que será lo que no se dice) y el saber científico (que deberá ser comunicable), impidiendo tomar en cuenta lo heurístico de esas sexualizaciones de la relación en una encuesta. (Patarin, 2020: § 26)

Tercera evidencia de lo que sucede con la toma de palabra de las académicas que han sufrido violencia sexual: se apropian de la disciplina con la decisión de intervenir, proponer, expandir su incidencia ahí donde la indiferencia o la ignorancia cultivada se estancaba. Quedémonos con la afirmación de Escobar:

> Es así como, más allá de la etnografía y los diarios, el campo se construye como un lugar sexualizado, marcado por las diferencias –asimetrías– de género respaldado por las investigadoras que nos silenciamos o que somos silenciadas. Situaciones en campo de las que poco se habla, se enseña o se investiga, como ser víctima de acoso y abuso sexual y otras formas de violencia de género tienen una carga emocional que se oculta para dar paso a la estructura misma de la academia que no solamente exige trabajos científicos, sino que no consideran estos aspectos de la vida como está ella misma investida en la dominación masculina. (Escobar, 2018: 259)

En la primera ruptura –como la del carpintero–, cuatro antropólogas y una socióloga son capaces de no seguir las instucciones de lo que se espera de su trabajo: hacerlo sin interrupción, sin distraerse. La experiencia que vivieron y que requirió tiempo para convertirse en saludables olvidos y recuerdos ahora les abre un nuevo camino que pueden seguir; justo porque no son pocas las rupturas que se derivan de lo vivido, el material es amplio y se conecta, además, con todas aquellas situaciones de la academia en las que el silencio y el miedo prevalecen, aquéllas de las que se evade su estudio[11] o que se catalogan como menores.[12]

Apropiarse de la mirada de los que tienen la libertad de atender y considerar la pertinencia de las prácticas académicas legítimas, en cualquier momento, es asumir que ellas son capaces de indicar nuevas temáticas, nuevos derroteros en el camino de sus ciencias, tanto como quienes, durante décadas, han establecido las fronteras y los marcos.

Hay una múltiple apropiación de la cuadrícula normativa en ciencias sociales cuando se indica que ellas, mujeres, después de haber vivido una situación de violencia sexual, son capaces de romper las ficciones oficiales dadas en estos casos, al reconocer que el mundo no puede ser vivible ni honesto, si no abordan el problema social que implica la violencia sexual normalizada;[13] haber roto con la idea

---

[11] "La consecuencia de esta tradición que desconoce las diferencias de género ha sido la representación de las investigadoras como objetos en campo y, la invisibilización de situaciones que nos ponen en condición de vulnerabilidad" (Escobar, 2018: 258). "La posibilidad de violencia sexual contra las mujeres, desde el acoso hasta el asesinato relacionado con violación, está presente en todos lados. En el trabajo de campo, el sólo hecho que una mujer antropóloga sola haga su trabajo, puede ser una provocación intolerable para ciertos individuos. Sabiendo de este riesgo para las mujeres en el trabajo de campo, es sorprendente que en la literatura antropológica casi no existan referencias a la violencia sexual hacia las antropólogas" (Bjerén, 1995: 220).

[12] Las violaciones y el acoso sexual en el trabajo de campo, "Todas esas prácticas sólo son las expresiones de la gama cromática de un sistema de relaciones de poder que, si bien está ampliamente teorizado en ciencias sociales, todavía permanece ausente tanto de los protocolos de encuestas, como de la publicación de resultados de una investigación" (Patarin, 2020: § 19).

[13] "Si evocar relaciones sexuales consentidas con un o una encuestado(a) está prohibido en la literatura y las enseñanzas universitarias, en las raras ocasiones donde se mencionan, toda otra forma de sexualidad (como la forzada) parece no tener valor para el pensamiento reflexivo. Son dos argumentos falaces los que apuntalan lo anterior: el primero, porque este tipo de relaciones estaría destinado al "desastre", y, el segundo, porque

de que la violencia sexual vivida es un asunto personal o íntimo;[14] entender que las formas de abordarlo, en realidad, lo evadían, pues la estructura institucional soporta y reproduce estas situaciones sin resolver su incidencia,[15] ni sus orígenes,[16] ni sus consecuencias.[17] Sucede, entonces, que cuatro antropólogas y una socióloga se atreven a levantar la mirada, ahí donde se les había dicho que no tenían derecho: en el espacio de los problemas importantes para la sociedad e interesantes para la disciplina.

Si la organización de las sociedades intercala de manera constante las ficciones que se sostienen por los diferentes grupos que ahí participan, para establecer qué es lo visible, lo decible y lo realizable de acuerdo con la *ficción* dominante del momento,[18] podemos suponer, entonces, que las antropólogas investigadoras

---

obstaculizaría la deontología de la encuesta; esto, en el caso de que se abstengan de invocar el atentar contra la objetividad y la neutralidad del etnógrafo." (Patarin, 2020: § 34)

14 "El silenciar las violencias sexistas durante una encuesta etnográfica es tanto el resultado de lo que no se dice en la enseñanza de métodos en sociología en nombre de las normas tácitas e históricamente situadas, como la válvula de estas últimas" (Patarin, 2020: § 37).

15 En la "educación superior en España, y también en Latinoamérica, no hay una certeza de que los centros que impulsan y promueven el conocimiento tengan lineamientos claros para asegurar la ética de los investigadores acusados de violencia. Se sigue sustentando un discurso, promovido por el ámbito jurídico, basado en la denuncia con pruebas y testigos. Esto no sólo revictimiza a la mujer acosada, sino que en las comunidades donde se realizan trabajos de campo es complejo tener este tipo de demostraciones 'objetivas'." (Romero y Martínez, 2021: 26)

16 "Asumimos por la enseñanza que recibimos, que no vamos a ser tratadas como mujeres sino como las científicas sociales que somos, antropólogas, sociólogas, historiadoras, etc. Terminamos asumiendo nuestro rol y lo reproducimos en las investigaciones cuando callamos nuestra experiencia real en campo. Pareciera que vamos a campo con lentes de etnógrafos no de etnógrafas." (Escobar, 2018: 271)

17 "El debate principal de este artículo es la crítica a la academia por la manera en que las facultades de ciencias sociales nos envían a campo como antropólogas en un mundo ficticio basado en la nulidad del género, los peligros a los que estamos expuestas como investigadoras y las acciones y actitudes de las facultades frente a estas situaciones en campo." (Escobar, 2018: 257-258)

18 "Un aspecto central de la vida académica, sin embargo, es la negación del género en el trabajo. Es decir, estamos sujetos a estudiar, administrar, escribir y enseñar como si el género no importara. Esta ficción es una parte integral de la vida académica y puede sostenerse porque sólo pasamos una parte de nuestras vidas en la universidad. Dejamos

debieron romper con la ficción adquirida en su formación disciplinar; tuvieron que fisurar las imágenes, las afirmaciones, los discursos, los conocimientos, las reglas recibidas a lo largo de sus años de estudio científico para poder ver, decir y realizar lo que habían vivido en su trabajo de campo.

> Justo porque las situaciones sexuales, en el trabajo de campo, tienen influencias directas en el material recopilado y en la manera de tratarlo, y porque algunas prácticas son más dolorosas que otras a identificar, a formular y a publicar, ignorar estas experiencias sexuales en el campo y negarles valor metodológico, será como confundir la falta de un pensar crítico con la neutralidad axiológica. La cientificidad de un trabajo sociológico no es la exposición deshumanizada de un análisis, sino el análisis del caos de sus tribulaciones y de las estrategias adoptadas para organizarlas. (Patarin, 2020: § 41)

Las investigadoras debieron moldear sus experiencias entre el transcurrir de hechos que no se podían olvidar (y dolían y eran confusos porque se enfrentaban a la increíble ficción oficial), y transformarlas en recuerdos (en los que se podían distinguir las diferencias de lo vivido, las indicaciones oficiales académicas y la necesidad de asumir las incongruencias) suficientes para estar en condiciones de exponer lo sucedido (sin fantasías) en el trabajo de campo. Poder exponer su experiencia con "olvidos y recuerdos saludables" no fue el punto de partida, sino el de llegada, en un trayecto abarrotado de instrucciones, guías, manuales, discusiones universitarias, narraciones de reconocidos investigadores consumados, que indicaban difíciles pero fructíferas hazañas con la recopilación de datos en el campo, y no la presencia de privilegios, abusos y violencias en las relaciones entre hombres y mujeres.

---

el supuesto mundo 'sin-género' de la academia cuando termina el día, para salir y asumir una multitud de papeles relativos al género. Hay quienes van a casa para instalarse con los pies arriba, leer el periódico de la noche y, sumergirse en las últimas publicaciones antropológicas después de la cena; hay otros que van a casa y hacen las compras, cocinan, lavan los trastos, la ropa y todo lo que sea necesario para que la vida siga." (Moreno/Bjerén, 1995: 246)

Como última invitación…

Mutiladas y mutilados en el pensar y en el cuerpo a través de las tecnologías de la sensorialidad que enmarcan y tejen las ficciones enfrentadas, intercambiadas y diluidas en nuestros mundos; así se vive hasta que la realidad craquela las ficciones dominantes, las revienta y, quienes vivían en ellas, encuentran los caminos para que sus cuerpos y sus pensamientos propongan y erijan ficciones de igualdad y respeto efectivos, otras ficciones en las que las violencias se explicitan y devienen inaceptables.

Bibliografía

Acklan, L. y McGuire, S. (coords.). (1986). *La edad nuclear.* México: UNAM, FCE.

Adorno, T. W. (1951/2003). *Minima moralia. Réflexions sur la vie mutilée*. París: Payot.

Anders, G. (1956/2011). *La obsolescencia del hombre I. Sobre el alma en la época de la segunda revolución industrial.* Trad. Josep Monter Pérez. Valencia: Pre-textos.

Balibar, E. (1992). Qu'est-ce qu'un politique des droits de l'homme? En *Les frontières de la démocratie,* (238-266). París: La Découverte.

Balibar, E. (2010), *Violence et civilité. Wellek Library Lectures et autres essais de philosophie politique*. París: Galilée.

Bataille, G. (1981). *Las lágrimas de eros*. Barcelona: Tusquets. (Original publicado en 1961).

Bjerén, G. (2017). "Comments on 'Rape in the field. Reflections from a survivor'". *Cadernos de campo, 1*(26), 266-26.

Boltanski, L. (2007). *La souffrance à distance*. París: Gallimard.

Boni, T. (2009). "Corps blessés, corps retrouvés? Les discours sur les mutilations sexuelles féminines". *Diogène*, (225), 15-32.

Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. México: Paidós.

Butler, J. (2020). *Sin Miedo.* México: Taurus.

Carcedo, A. (2008). *Indicadores sobre violencia contra las mujeres. Sistematización y evaluación crítica.* Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

Dean, G. (1954). *Informe sobre el átomo*. México: Editorial Hermes.

Dorlin, E. (2017). *Se défendre. Une philosophie de la violence*. París: La Découverte.

Escobar N. (2018). "¡No es mi culpa! Enfrentando el acoso sexual y la violencia de género en el campo de trabajo". *Cadernos de Campo, 1*(27), 256-273.
Espinosa, J. (2008). "Emergencia de las disciplinas en la 'modernidad sólida'". En J. Espinosa (ed.). *Rousseau, la mirada de las disciplinas* (17-66). México: Casa Juan Pablos, UAEM.
Espinosa, J. (2017). "Tecnologías de la democracia: la vieja historia del futuro". En *Nómadas* (1-23). Madrid: Universidad Complutense.
Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir.* Paris : Gallimard.
Foucault, M. (2004). *Naissance de la Biopolitique, Cours au Collège de France 1978-1979*. París: Gallimard. (Original publicado en 1978).
Frías, S. (2018). "Violación e intento de violación de mujeres, patrones de búsqueda de ayuda y denuncia. Un análisis a partir de la ENDIREH 2016", en *Papeles de Población,* 237-272. DOI: http://dx.doi.org/10.22185/24487147.2018.95.10
Groult, M. (dir.). (2003). *L'Encyclopédie ou la création des disciplines.* París: CNRS Editions.
Ismard, P, (dir.) (2021). *Les mondes de l'esclavage. Une histoire comparée,* B. Rossi y C. Vidal (coord.). París: Seuil.
Jantsch, E., Helmer, O. y Kahn, H. (1967). *Pronósticos del futuro.* Madrid: Alianza Editorial.
Kittler, F. (2018). "Unconditional Surrender", en *La verdad del mundo técnico* (218-233). México: FCE.
Kuadli, J. (2021, enero 4). "32 Shocking Sexual Assault Statistics for 2022". *Legaljobs*. Consultado el 21 de febrero de 2022. Recuperado de https://legaljobs.io/blog/sexual-assault-statistics/
Lang, D. (1954). *El hombre y el átomo*. México: Editorial Continental.
Macherey, P. (2014). *Le sujet des normes.* Brezje: Editions Amsterdam.
Marcuse, H. (1954/1965). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada.* Barcelona: Ariel.
Moreno, E. (Gunilla Bjerén) (1995). "Rape in the field: reflections from a survivor". En D. Kulick y M. Wilsson, (eds.). *Taboo: Sex, identity, and Erotic subjectivity in anthropological fieldwork* (219-250). Nueva York: Rutledge.
Névot, A. (2014). "Corps démembré – corps sacrifié?" *ASDIWAL, Revue genevoise d'anthropologie et d'histoire des religions,* (9), 61-78. DOI: https://doi.org/10.3406/asdi.2014.1021
Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2017). *Global plan of action to strengthen the role of the health system within a national multisectoral response to address interpersonal violence, in particular against women and girls, and against children. Ginebra:* OMS. Recuperado de http://apps.who.int/iris

Pacheco-Forés, S., Morehart, C., Buikstra, E., Gordon, G. y Knudson, K. (2021). "Migration, violence, and the 'other': A biogeochemical approach to identity-based violence in the Epiclassic Basin of Mexico". *Journal of Anthropological Archaeology*, (61). DOI https://doi.org/10.1016/j.jaa.2020.101263
Patarin-Jossec, J. (2020). "Un tabou résilient". *Terrains/Théories,* (12). DOI: https://doi.org/10.4000/teth.2833
Piccato, P. (2020). *Historia nacional de la infamia*. México: CIDE, Grano de sal.
Pynchon, T. (1978). *El arco iris de gravedad*. Barcelona: Grijalbo.
Ramírez, J. (2016). "Perfil sociodemográfico de las muertes por homicidio en Morelos". En M. Macleod, D. Mindek y A. Ramírez (coords.). *Violencias graves en Morelos*, (40-64). México: UAEM.
Rancière, J. (2008). *Le spectateur émancipé*. París: La fabrique.
Rancière, J. (2007). P*olitique de la littérature*. París: Galilée.
Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique.* París: La fabrique.
Romero, V. y Martínez, L. (2021), "Violencia sexual en el trabajo de campo: autoetnografía a dos voces". *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, (7). DOI http://dx.doi.org/10.24201/reg.v7i1.717
Segato, R. (2016). *La guerra contra las mujeres.* Madrid: Traficantes de sueños.
Schaffhauser, P. (2017). "Trabas y trabajo de campo en México: violencia y producción del conocimiento antropológico". *Vinculos. Sociologia, análisis y opinión,* (11), 243-272.
Torres, M. (2015). "Entre el silencio y la impunidad: violencia sexual en escenarios de conflicto". *Revista Estudios de Género. La Ventana,* (41), 73-112.
Tostain M. y Lebreuilly, J. (2006). "L'évaluation des violences: Indications sociologiques et psychologie sociale expérimentale. L'exemple de la responsabilité objective des psychologues et de l'objectivation pénale des juristes". *Les cahiers psychologie politique,* (8). Recuperado de http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=1069
Vigarello, G. (1998). *Histoire du viol.* París: Seuil.
Wacquant, L. (1999). *Les prisons de la misère*. París: Editions Raisons d'agir.
Wieviorka, M. (2005). *La violence.* París: Hachette.

HACIA UNA FILOSOFÍA INTERCULTURAL

IRVING SAMADHI AGUILAR ROCHA

INTRODUCCIÓN

La propuesta de este trabajo parte del ejercicio de pensar y reflexionar en torno a la posibilidad de construir una *filosofía intercultural*. Se trata de apuntar hacia *otras* racionalidades, en el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y epistémica. Esta propuesta mantiene una posición crítica frente al quehacer filosófico como exclusivo de Occidente, y el científico racional, conceptual o analítico. Se parte de constatar un empobrecimiento del mundo, que se ha visto reducido a esta única forma de pensar, ver y tratar, y que implica la pérdida de la pluralidad y sus dimensiones, materiales, culturales, religiosas, cognitivas o experienciales. Desde el marco de la interpretación y la compresión, la filosofía no es un mero saber o aprender ideas o sistemas de pensamientos; a decir de Fornet, "se trata de un saber sobre la realidad y un saber hacer realidad" (2004: 24).

Dicho autor menciona que lo que se enseña en filosofía acentúa la marginación de otros pensamientos, debido a la afirmación de un pensamiento académico y erudito. Esto significa que la figura de la filosofía también debe ser replanteada mediante su propia labor crítica, sobre todo, en lo referente a las condiciones occidentales en tanto dominantes y, en algunos países, colonizadoras. Es decir, se trata de cómo pensar a partir del contexto latinoamericano. En este sentido, el quehacer filosófico debería de estar en condiciones de responder y dar cuenta de sociedades con una historia colonial. Por ello, el papel de la interdisciplina cumple una función fundamental para enfrentar los problemas en los procesos globales con respecto a los procesos locales en varias esferas de la vida humana, como la educación.

Lo que se expone en este ejercicio es la necesidad de superar la forma de pensar y conocer occidental, colonizadora y hegemónica, en la que las culturas, sociedades e identidades tienden a la homogeneidad. El reconocimiento de la diversidad cultural e identitaria conforma un reto en las sociedades contemporáneas y sus procesos de globalización cultural; a ello se le añade la historia co-

lonizadora de los países de Latinoamérica. Esta vinculación se produjo por la globalización-homogenización de saberes y prácticas, pero, sobre todo, afirma Walsh, por las luchas de los movimientos sociales y políticos, junto a sus demandas por el reconocimiento de derechos y de transformación social (Walsh, 2010: 75). Quizás lo más relevante, a decir de la autora, es que las particularidades o singularidades fueron explicadas por los expertos a partir del concepto de *diferencia*. La cuestión de la diferencia se afirma a partir de la identidad del investigador u observador; esto termina siendo funcional a la lógica sistémica imperante que invisibiliza formas de dominación (Sardiñas, 2020: 43-44), en las que quedan desapercibidas las estructuras colonizadoras que generan la desigualdad económica y cultural, pues se ha mostrado que una va unida a las otras.

Siguiendo a Walsh, la diferencia es reconocida, pero en sentido inverso, de manera que puede ser domesticada dentro del mercado. Pensar lo intercultural como proyecto no solo ético, sino epistémico abre la necesidad de un pensamiento filosófico, de una filosofía crítica intercultural o, como la llama Walsh, una epistemología[1] intercultural crítica. Esta, según nuestra interpretación, hace un llamado a la construcción de otras racionalidades que permitan disminuir las desigualdades producidas por las estructuras coloniales. Cabe aclarar que la analogía que se propone no se apega a la filosofía intercultural propuesta por Fornet, sino que señala, como ejercicio, las coincidencias que se observan en la práctica filosófica y la necesidad de su crítica. Dentro del sistema del capital, aquellas son incorporadas únicamente en la medida en que respondan a los intereses institucionales y de mercado dominantes, no para transformar, dirá Walsh, sino para mantener el *statu quo*.

Interculturalidad y filosofía

Para desarrollar lo anterior, es necesario esclarecer qué se entiende por interculturalidad en América Latina, para así poder comprender las propuestas sobre

---

[1] Cabe mencionar que Raúl Fornet-Betancourt no utiliza la categoría de epistemología, en lugar de este concepto utiliza *culturas de saber*. Véase el capítulo uno de su libro *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural* (2009). Cabe señalar que la propuesta de este texto busca, justamente, repensar y mantener las similitudes de ambas expresiones que, si bien hay diferencias entre ellas, a nuestro parecer, pueden construir *otra* filosofía intercultural que parta no de Fornet, sino de Walsh, aunque los puntos de partida sean diferentes.

otras epistemologías, otros contenidos de la enseñanza en filosofía y *otras* maneras de entender y tratar con la diversidad cultural en un contexto histórico colonial. La interculturalidad en América Latina está vinculada estrechamente a su contexto, su geografía, a las luchas históricas y actuales de los pueblos indígenas y negros (las más visibles las encontramos en Ecuador, Bolivia o Chile aunque, en realidad, las hay en toda Latinoamérica). Pero también está ligada a sus construcciones sociales, culturales, políticas, éticas y epistémicas, que descolonizan y transforman.

Tal es el punto medular para Walsh, quien, incluso, criticará fuertemente una "filosofía intercultural" que no busque la transformación y se quede en la teorización, tal y como lo hacen algunas propuestas de Fornet. Se trata de entender la interculturalidad como procesos de construcción de *otros* conocimientos, pero también de prácticas políticas *otras*, de formas distintas de un poder social *otro*, como afirma Walsh (2006), en relación con y en contra de la modernidad o colonialidad. Pero eso *otro*, de acuerdo con la autora, hay que entenderlo como un pensamiento práctico o como un poder de y desde la diferencia que, a mi parecer, es el centro del diálogo intercultural, es a lo que debería tender la filosofía intercultural: a dar cuenta de la diversidad desde ella misma, cuestión con fuertes dificultades tanto en el ámbito teórico como en el práctico.

Esto se relaciona, directamente, con la crítica a los constructos teóricos académicos que son aplicados a casos para su análisis. Sin embargo, en el sentido del concepto de interculturalidad que defiende Walsh y que se sostiene en este ejercicio, es todo lo contrario: se trata de construir, desde la diferencia, un pensamiento que pueda dirigirse hacia una descolonización del poder, el pensamiento, la educación y la vida. Catherine Walsh afirma que esta propuesta surge desde el indigenismo ecuatoriano, pero bien se puede pensar para toda Latinoamérica y su resistir al pensamiento dominante, dado el juego de inclusión-exclusión, la injusticia, discriminación y violencia que sufre, en especial, lo *otro*: lo indígena o afro, lo que no encaja en el sistema. Este *otro* pensamiento y conocimiento no se fundamenta en presupuestos impulsados por la modernidad, como la idea de progreso. En este sentido, la interculturalidad es entendida "como una perspectiva, concepto y práctica 'otra', que encuentra su sostén y razón de existencia en el horizonte colonial de la modernidad y, específicamente, en la colonialidad del poder" (Walsh, 2006: 22). La importancia de esta propuesta consiste en establecer la relación de la interculturalidad y la colonialidad, cómo se piensan y se practican. Esto implica asumir la historia colonial de los pueblos minoritarios –como son el indígena y el afro– y entenderla en las relaciones de poder que se establecen, sobre todo, el de la dominación estructural. Aquí, el

significado de intercultural parte de *lo otro* y desde ahí marca lo diferente respecto del pensamiento hegemónico, lo que la modernidad no podría concebir. Para Walsh, lo que no puede ser imaginado por el pensamiento moderno son las experiencias comunes históricas y vivenciales de la colonialidad.

En este sentido, la propuesta intercultural tiene varios ámbitos; el que interesa enfatizar aquí es el de *interculturalidad epistémica*, porque es entendido como una práctica política, como una respuesta a la hegemonía geopolítica del conocimiento, que es la esfera en la que una filosofía intercultural podría participar o tener un lugar. La propuesta de Walsh alienta "un pensamiento y diálogo *con* movimientos sociales, con sus intelectuales-activistas, y con otros cercanos a conceptos claves que podrían contribuir a una comprensión profunda de las complejidades y posibilidades de la descolonización" (Walsh, 2006: 23). Y, agregaría, desde la colonialidad misma, que ayudaría a partir de un pensamiento colonizado en una vía que permita la restructuración y la descolonización.

La interculturalidad representa una construcción conceptual que tiene como base el pasado colonial de dominación y explotación –que son simultáneamente constitutivas–, así como las consecuencias de la modernidad o colonialidad, según explica Walsh (2006: 27). Para la autora, esto lleva a pensar en la interculturalidad como una transformación de la sociedad, porque se centra en el hecho de que forma parte de los procesos y las prácticas transformadoras y contrahegemónicas. Si esto es así, la interculturalidad no es un concepto que se defina por el contacto de Occidente con otras culturas y tampoco es una nueva política, afirma. Sin duda, habría que analizar, dada la estructura hegemónica en la que la interculturalidad está emplazada, si es posible una transformación radical y contrahegemónica.

No es el objetivo de este trabajo hablar del giro epistémico que proponen Mignolo y Walsh, ni de lo que entiende Raúl Fornet-Betancourt por filosofía intercultural; sin embargo, es importante señalar que este giro parte, a grandes rasgos, de entender la interculturalidad como una lógica, y no como un mero discurso, construida desde la colonialidad y la diferencia que ha marcado. Lo más interesante de la propuesta es que esta lógica compromete un conocimiento y un pensamiento que no se encuentran aislados de las estructuras dominantes; de hecho, es necesario su conocimiento y reconocimiento (Walsh, 2006: 28). Con base en ello, apuntar hacia una *otra* filosofía intercultural representa un reto, ya que es por este conocimiento que se generó un pensamiento *otro*. Se busca, entonces, que esta filosofía, a partir del diálogo en construcción *con* un pensamiento *otro* (donde el *con* no es una cuestión menor, sino que representa, de hecho, otra actitud, mirada y acercamiento a lo diverso), permita *otro* acceso que no sea colonial. Esta idea la encontramos también en Heidegger (2003), como

categoría de *otra* actitud frente a lo *otro* y el ser *con*. Se plantea que sea un pensamiento que oriente la conducta en los diversos ámbitos de lo social, lo político y lo cultural, en la desarticulación de las estructuras dominantes. En este sentido, Walsh piensa que, en el entorno académico, la universidad podría y puede –según la lógica intercultural– abrir el espacio de reflexión y práctica, en una compresión *otra* de la globalización, junto con las ideas de lo nacional y lo local, y que, dada su propia estructura, podrían apuntar hacia *otras racionalidades* que partan de lo vivido. Con ello, se contribuiría a mostrar que no existe una tal *universalidad del conocimiento occidental*, mediante la confrontación con otros tipos de pensamiento y conocimiento, como los de los pueblos indígenas.

Para darnos una idea de este otro conocimiento, tenemos el ejemplo expuesto por Walsh sobre la filosofía de *Abya Yala*, cuyo centro y fundamento es una *racionalidad Chacana*, que consiste en la expresión de la más profunda comprensión simbólica de la ciencia ancestral. Cuestión de sumo interés, en términos ontológicos, porque ¿qué es el ser humano sin su dimensión simbólica? Pero el *quid* de este tipo de universalidad, apunta lúcidamente Walsh, está en la necesidad de promover una asimilación mutua de conocimiento en lo plural, es decir, no se trata de mezclar formas de conocimiento ni pensamientos, tampoco de sintetizar y apostar por un mejor y único conocimiento. Se trata, más bien, de abrir el espacio de construcción epistemológica que dialoga y negocia los conocimientos indígenas y occidentales, en los que se mantienen la colonialidad de poder y la conciencia de la diferencia colonial.

Parece que la interculturalidad, en la propuesta de Walsh, es entendida como una política. Este, considero, es el argumento más fuerte de la propuesta; aquí el acento está puesto en la trasformación estructural y sociohistórica, que va unida a las experiencias, movimientos y al trabajo teórico conceptual que pueda cambiar las estructuras. De fondo es aún más radical la propuesta: que la búsqueda de nuevo conocimiento construya una propuesta alternativa de sociedad, que confronte la colonialidad del poder junto con una lógica de incorporación; que no busque la inclusión, sino "otra organización, sociedad, educación y gobierno, en donde lo diverso, la diferencia o la 'otredad' no se adose, sino que constituye" (Walsh, 2006: 34). Desde mi perspectiva y a manera de esbozo –dado que se requiere un trabajo más extenso–, esto permitirá hablar de una filosofía intercultural o una interculturalidad epistémica, en tanto atienda a las principales funciones de la filosofía, entre las que destaca la comprensión de fondo de las realidades diversas y el oponerse al discurso dominante de su época, oposición que responde a la radical necesidad de existir en y desde la diversidad o la otredad que compone a cada ser humano.

Una de las principales dificultades para una posible filosofía intercultural es la imposibilidad de pensar fuera de los discursos dominantes de la modernidad. La interculturalidad propuesta debe formar parte de ese pensamiento *otro*, construido desde la diferencia, de la especificidad de los lugares políticos de enunciación contrapuestos al concepto de multiculturalidad, que significa ser pensados desde *arriba* (Walsh, 2006: 42). La crítica que hace Walsh a las propuestas de la filosofía intercultural expuesta por Betancourt y otros intelectuales que abordan este tema consiste en que la reciente *apertura* del campo de las filosofías para incluir las otras culturas u otros conocimientos es la manifestación de un nuevo multiculturalismo disciplinario y no de una interculturalidad, como propondrá Sardiñas, porque no promueven un cambio en la estructura y los sistemas de pensamiento eurocéntrico y racial (blanco/blanco-mestizo): "Esta filosofía intercultural solo hace promover la inclusión vacía del lugar político" (Walsh, 2006: 46). En el fondo, es una crítica que debe ser atendida y que ya ha tenido la filosofía desde el siglo xx, sobre el distanciamiento de la vida de sus constructos teórico-conceptuales.

El objetivo es partir de la experiencia, la vivencia de la diversidad, atravesada por las relaciones de poder coloniales y no de la abstracción de las singularidades, como se entiende en los países occidentalizados. Quizás se podría tender a una filosofía *otra* que abra esa dimensión en una clara vuelta, por ejemplo, a la vida cotidiana donde se expresan estas estructuras. Walsh advierte, de la mano de Mignolo, sobre el uso de la palabra *interculturalidad* empleada por el Estado en el discurso oficial que así es igualable con la de *multiculturalidad*. Pero lo intercultural como propuesta, junto con su lógica, propone una transformación:

No piden reconocimiento e inclusión dentro de la ideología colonial, piden la participación de los indígenas en el Estado, en igualdad y reconocimiento de la diferencia de poder, con ello piden la transformación de la educación, economía y por supuesto, la ley. (Walsh, 2006: 47)

Lo que se busca en la interculturalidad es abrir *el camino para pensar desde la diferencia* hacia la descolonización, la descolonialidad y la construcción y constitución de una sociedad radicalmente distinta (Walsh, 2006: 50). Desde aquí, se comprende que lo que se quiera llamar filosofía o interculturalidad epistémica tiene una labor fundamental que es el *camino del pensar*: una filosofía que, desde diferentes perspectivas y culturas, puede tener diversos nombres.

Otra propuesta interesante de Walsh, siguiendo a Mignolo, es su idea del pensamiento fronterizo o del posicionamiento crítico fronterizo. Si se piensa así la

interculturalidad, esta se convierte en una herramienta que vuelve a relacionar la diferencia cultural y las políticas de la subjetividad, es decir, los condicionamientos del pensamiento y las acciones con respecto a la colonialidad del poder. Apunta de fondo a "la negociación, transgresión y afectación desde lo propio, desde el 'lugar' de los pueblos afros o indígenas, por ejemplo, desde los términos que en ellos mismo ponen la conversación" (Walsh, 2006: 56-57). Por supuesto que esto es crítico con respecto a los conocimientos hegemónicos, porque posibilita poner *otros* conocimientos y cosmologías en diálogo entre ellos y con los conocimientos y formas de pensar *asociados* al mundo occidental.

> Más bien, es el deseo de construir posibilidades de pensar desde posicionalidades situadas y subjetivas, hacia encuentros intersubjetivos de múltiple dirección que tratan de "dialogar con", así dando la vuelta a las subalternaciones históricas y promoviendo una incorporación de otro modo. (Walsh, 2006: 58)

El carácter crítico es fundamental, porque permite posicionar no solo los conocimientos locales, los saberes *otros*, sino todos los conocimientos como construcciones sociales. El punto central se encuentra en que se busca la construcción de estructuras, instituciones, relaciones y conocimientos desde *la diferencia* misma y sus conflictos.

Finalmente y a modo de conclusión, cabe enfatizar que la interculturalidad propuesta por Walsh y que surge de los movimientos indígenas en Ecuador significa una lógica, un pensamiento y una práctica que transcienden las limitaciones e imaginarios tanto del pensamiento occidental como del multiculturalismo, como ella misma afirma. Se trata de la construcción de conocimientos *otros*, de una práctica política, poder social y sociedades *otras*, de una forma *otra* de pensar y actuar en relación y en contra de la modernidad y colonialidad. En esencia, es un paradigma *otro* (Walsh, 2006: 62).

Así, se muestra un camino hacia una filosofía intercultural que ha de partir del lugar político de la enunciación y del necesario trabajo teórico que surja de la práctica política de los colonizados, y no desde la forma habitual de pensar en Occidente, en una relación epistemológica entre el sujeto y el objeto o, peor aún, el sujeto-mercancía, *sino pensar con* (y no sobre) *ellos*. Walsh es clara al respecto: esto lleva implícita la crítica del papel de los intelectuales en la universidad, del significado concreto de una actitud decolonial (2006: 63). Para la autora, se ha de comprender a fondo que los sujetos con pensamientos *otros* parten y son desde un posicionamiento político y no como una apuesta teórica. Se trata de "un posicionamiento político que tiene que ver con los asuntos reales de la vida:

con asuntos de existencia, libertad, liberación y sobrevivencia" (Walsh, 2006: 63). Una vez esbozada esta propuesta, abordaremos las ideas de Betancourt y Panikkar al respecto, con énfasis en la pluralidad y el diálogo como elementos. Desde un sentido político, según Hannah Arendt, esta propuesta es un ejercicio de compresión que permite seguir pensando. No busca ningún análisis de autores, sino pensar *otra* filosofía intercultural.

Interculturalidad y filosofía intercultural

Para Fornet, la filosofía es una pluralidad de formas de pensar y de hacer, por lo que no puede erigirse un solo discurso filosófico válido.

> Es una potencialidad que puede ser, y de hecho es, cultivada en todas las culturas de la humanidad. La filosofía se da siempre, por eso, en una pluralidad de formas de pensar y de hacer. No hay, por tanto, razón alguna para absolutizar una de estas formas de pensar y propagarla como la única válida. (Fornet, 2002: 124)

Lo más relevante es esta idea de pluralidad que, ya en Hannah Arendt, es reconocida como fundamental, constitutiva y necesaria para la política. Con la acción y la palabra, iniciamos en el mundo *inter*-, en relación y diálogo: algo que no nos pertenece de forma exclusiva. De hecho, no tendría sentido que el quién actuara por sí mismo, sino que lo hace con y por los otros, en la pluralidad. Es decir, el quién se presenta y se dice a sí mismo delante de los otros; la identidad abierta a la pluralidad es la posibilidad de singularizarse en una *polis*. Y nos singularizamos porque siempre que hablamos o actuamos lo hacemos desde un punto de vista concreto, a la vista de los otros, en un espacio de relación. Arendt retoma el pensamiento de Kant, sobre todo el de la *Crítica del juicio*, en el que subraya este querer salirse de un pensamiento y de un discurso dogmático elevados: "esta mentalidad nunca puede dar origen a una visión del mundo definitiva, la cual, una vez adoptada, se vuelve inmune a otras experiencias en el mundo porque se ha aferrado con firmeza a una sola perspectiva posible" (Arendt, 2001: 18). La *visión definitiva* es aquel sujeto con una identidad *ídem*; por otro lado, y en contraposición, una mentalidad extensa (Kant, 2011: 246-247) no está exenta de las experiencias del mundo ni de la pluralidad de perspectivas sobre él mismo, y le corresponde una identidad abierta en tanto es permeable a la alteridad.

La pluralidad humana permite todas las actividades humanas, es decir, no es un hombre sino varios hombres quienes habitan la tierra y, de un modo u otro,

viven juntos, de tal modo que la acción y el discurso están relacionados con este hecho.

> La esfera de los asuntos humanos, estrictamente hablando, está formada por la trama de las relaciones humanas que existe dondequiera que los hombres viven juntos. La revelación del 'quién' mediante el discurso, y el establecimiento de un nuevo comienzo a través de la acción. (Arendt, 2005: 2012)

En el ámbito de las relaciones humanas, cada hombre aparece en el mundo asumiéndose ante los demás como un ser irrepetible (con el hecho desnudo de su original apariencia física), y cuyos actos no se pueden predecir.

A pesar de las críticas que hemos mencionado con respecto a la filosofía intercultural, la propuesta implica entender que no hay una sola manera de filosofar y mucho menos un modelo o un filosofar hegemónico. Este último conlleva una actitud colonial y, por ello, la filosofía intercultural es crítica: implica asumir un pensamiento *otro* que surja de un razonamiento que dé cuenta de sus propias lógicas y sus propios movimientos dentro del contexto histórico de la modernidad. La cuestión con la propuesta de Fornet es que pone el acento únicamente en el diálogo, asume que la interculturalidad es una propuesta teórica y práctica que surge de la conciencia de la diversidad cultural y que, por tanto, busca una relación dialógica con el otro.

Si bien es interesante la presentación de la filosofía intercultural como herramienta de análisis que permite comprender las diferencias culturales tanto locales como globales, como hemos mostrado anteriormente, también es importante considerar que, con la propuesta de Walsh como epistemología intercultural en analogía previa y a manera de esbozo como filosofía intercultural *otra* (que no es la de Betancourt), la interculturalidad no solo debe comprender, sino también construir, es decir, transformar. Debe ser un lugar de pensamiento crítico, una epistemología o filosofía interculturales *otras* que pueda partir de la pluralidad ya mencionada, su propio lugar de enunciación político. Esto significa necesariamente abrir el espacio no colonial-dominador, pero sí como países occidentalizados, donde se requiere de otra actitud.

Según Raimon Panikkar[2] (2006: 15), para realizar la actividad humana es necesario un fundamento filosófico. Podríamos reservar la palabra filosofía, en este ejercicio, para referirnos a una aproximación de conjunto que no pone, *a priori*,

---

2 Raimon Panikkar (1918-2010). Filósofo, teólogo y escritor español.

límites a la experiencia humana, es decir, una con una actitud abierta que implique ir más allá del propio punto de vista. Otra cuestión de la posibilidad de una filosofía intercultural es la comprensión de que las culturas son elementos fundamentales y no accesorios, y que no pueden dejarse de lado en las discusiones sobre el sistema global. "El hombre [...] es también un animal cultural y la cultura incide sobre su misma naturaleza humana" (Panikkar, 2006: 16). Las diferencias humanas no pueden ser eliminadas al tratar los problemas humanos. La filosofía, en tanto ese pensamiento único que se ha querido establecer como hegemónico, se equivocó al haber creído que pensar significa abstraer y conceptualizar lo real: pensar implica otra actitud. Y en este sentido la interculturalidad es indispensable para no encerrarnos en una visión única. Para Panikkar la interculturalidad desestabiliza ideas y convicciones enraizadas con frecuencia en lo más profundo de las culturas. En este sentido, el autor piensa que el filósofo debe ser conciencia del pueblo y que cuando deja de serlo traiciona el modo de ser de la filosofía, abandona la pregunta y la crítica inherente a ella que está en franca oposición al discurso dominante de su época. Es la pregunta la que abre los espacios de diálogo.

Frente a esto, aparece la responsabilidad de la filosofía que, de acuerdo con Panikkar (2006: 110), está inmersa y estancada en su lenguaje conceptual y busca análisis objetivos. El pensamiento hegemónico tiene como característica principal la abstracción, el pensamiento analítico, el cálculo y la construcción de conceptos rígidos bajo una racionalidad instrumental, como ya se mencionó. Es desde ese punto de partida que la filosofía intercultural se hace un lugar y busca decir lo que no se ha dicho, enunciar la diferencia, la diversidad, la singularidad que el pensamiento conceptual no puede (dada su construcción, su identidad entre palabra y cosa); recuperar los pensamientos *otros* que nos permitan abrir ámbitos en los que pueda ser mostrada la diferencia. En este sentido, vale la pena pensar cómo y qué se enseña en filosofía. Sin duda, el esclarecimiento y la posibilidad de entender que existen diferentes racionalidades abriría el camino para seguir pensando a partir del contexto de los problemas del siglo XXI, en constante vínculo con lo real.

La cuestión de la educación –dado que Walsh crítica también las universidades– requiere de elementos importantes como son los contenidos de formación que se imparten y su trayectoria. Cuando hablamos del contenido, la trayectoria y el conocimiento para formar a un individuo, no solo hacemos referencia a un cuerpo de saberes expresados en planes de estudio y formación. En occidente, se trata de un proyecto que encuentra sus bases en la modernidad, que ha sido históricamente dominante y que han construido los países occidentalizados. Por

ello, se requiere la problematización constante del sentido y la pertinencia de los contenidos educativos. Dados el sistema y la organización social actual, se exige el reconocimiento de la alteridad, la educación de las emociones y la educación en un entorno mediático. Por lo menos, son tres aspectos los que caracterizan Jover et al. (2017), que no desarrollaremos, pero que permiten una educación no solo racional.

Para Fornet (2004: 24), lo que se enseña en filosofía promueve el descrédito y la marginación de otros pensamientos; de hecho, se legitima en la marginación, en la afirmación de un pensamiento académico y erudito. Esto significa que la figura de la filosofía también debe ser replanteada mediante su propia labor crítica, sobre todo en su discurso occidentalizante en países occidentalizados.

La filosofía intercultural, en su dimensión política, ética y lógica, busca vincularse o relacionarse de forma participativa, desde lo *otro*, con la globalización dominante que acaba con la diferencia y nos hace iguales a todos los países occidentalizados, con sus modos propios de ser. Peligro a todas luces de un empobrecimiento del mundo, reducido a una sola forma de pensar, ver y tratar con lo real, en la perdida de diversidad y, con ella, de otras dimensiones como la cultural, religiosa, cognitiva, experiencial, etcétera. Con base en ello, cobra sentido pensar una filosofía intercultural *otra* en la que tengan *lugar,*[3] en cuanto responde a sus funciones principales, la crítica, autocrítica, reflexión y comprensión, en el ejercicio mismo del pensar que abre lugar a *otro* pensar.

---

[3] Se alude al sentido más profundo del término *lugar*. El lugar espaciado, la habitación, siempre será un *lugar* de encuentro y de cercanía en la forma en la que se realiza el despliegue del hombre como él mismo, como una acción que funda espacio; esto significa que en él la cercanía permite la manifestación y el decir mismo. Para Heidegger, el ser del hombre en tanto estar-en-el-mundo es la situación que da al espaciar un *lugar* con todo su sentido y es por la forma en que se relaciona el ser con el mundo que podemos hablar del lugar como un encuentro, como un acto de co-apropiación (Heidegger, 2003: 144). El encuentro que implica la apropiación del *lugar* alude a la dimensión tanto del significado como del espacio de la existencia humana inserta en nuestra específica mundanidad y también es la base identitaria que marca nuestras diferencias como latinoamericanos, europeos, asiáticos, o africanos hecho que nos funda como seres espaciales.

A modo de conclusión

La filosofía intercultural está en construcción y requiere de una actitud que permita pensar la filosofía con la capacidad no solo de analizar, comprender, conceptualizar y reflexionar, sino de transformar. Esta transformación se ejerce desde ella misma en una autocrítica que le permite ensayar con el pensamiento mismo. Frente a las asimetrías, desigualdades y pobrezas dentro de la estructura cultural colonial, la propuesta de Walsh muestra la exigencia a partir de los discursos, las experiencias cotidianas, las formas de acción y las prácticas concretas de las diversas culturas, de nuevos referentes epistémicos, a partir de una interculturalidad crítica, de una filosofía intercultural.

La filosofía o epistemología interculturales, desde nuestra interpretación y como esbozo de este ejercicio, no solo busca el reconocimiento de la diversidad, sino una transformación de fondo, en oposición a la mera compresión de la interculturalidad como una experiencia ética fundamental, que se evidencia en el diálogo cotidiano con el otro, tal y como apunta Fornet (2002). Se trata, más bien, de una apertura a la hibridación cultural, como señala Néstor García Canclini –aunque sea criticado por Fornet– a partir de la globalización cultural, mediática y de los movimientos migratorios que producen la transnacionalización, los cruces de fronteras y flujos culturales.

> El problema reside en que la mayor parte de las situaciones de interculturalidad se configuran hoy no solo por las diferencias entre culturas desarrolladas separadamente, sino por las maneras desiguales en que los grupos se apropian de elementos de varias sociedades, los combinan y transforman. (García, 1995: 109)

Frente al colonialismo o al sistema capital dominante globalizado, el reconocimiento de la diversidad es invertido y neutralizado para que pueda insertarse funcionalmente en las lógicas del mercado y, por otro lado, como apunta Walsh, en un control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social, cuyos objetivos primordiales son económicos. De modo que es la interculturalidad o filosofía crítica –es decir, otra racionalidad que apunta a la praxis emancipatoria–, desde la que se puede comprender la articulación entre las transformaciones culturales operadas en las sociedades occidentales y la lógica de exclusión con base en el sexismo, la colonialidad y la racialidad inmanente a la modernidad, tal como menciona Sardiñas (2020: 45).

La propuesta de Walsh apunta a comprender la interculturalidad como un proyecto político y social que busca transformar la relaciones y estructuras de

poder vigentes, en aras de asumir la construcción de sociedades más justas, en franca oposición y rechazo al colonialismo y al carácter homogeneizador de la modernidad a la que pertenecemos. La filosofía crítica, en esta propuesta, implicaría superar la imitación del pensamiento de Occidente como modelo, junto con las lógicas capitalistas que generan exclusión. Se busca, con ello, abrir y "reconfigurar el escenario del pluriverso de tradiciones y culturas, tomando fundamentalmente en cuenta las condiciones de posibilidad –sociales, económicas, políticas, culturales y religiosas– que limitan, restringen, favorecen o posibilitan el diálogo e intercambio intercultural" (Sardiñas, 2020: 48). La dimensión intercultural crítica, no solo cultural sino políticamente, constituye otro pensar, otra racionalidad acorde con las realidades de la sociedades y culturas del siglo xxi, conformados por resistencias, ya sea de movimientos indígenas, feministas o ecologistas. Sí a las resistencias, pero más dimensión intercultural crítica que pueda cambiar de fondo la forma de construir la *otredad* y diversidad.

Bibliografía

Arendt, H. (2001). *Hombres en tiempos de oscuridad*. Barcelona: Gedisa.

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Fornet, R. (2002). "Filosofía e interculturalidad en América latina: intento de introducción no filosófica". En G. González (coord.). *El discurso intercultural*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Fornet, R. (2004). *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural.* Aachen: Wissenschaftsverlag Mainz.

García, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

Heidegger, M. (2003). *Ser y Tiempo*. Madrid: Trotta.

Jover, G., Gonzálvez, V. y Prieto, M. (2017). *Una filosofía de la educación en el siglo xxi*. Madrid: Síntesis.

Kant, I. (2011). *Crítica del Juicio*. Madrid: Espasa-Calpe.

Panikkar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica.* Barcelona: Herder.

Sardiñas, L. (2020). "La interculturalidad crítica como eje de transformación de la cultura política en América Latina". En *Educación intercultural, paz, inclusión tecnológica, ciencia y sociedad.* Bogotá: Ediciones usta.

Walsh, C. (2006). "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial". En *Interculturalidad,*

descolonización del Estado y del conocimiento. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh. *Construyendo Interculturalidad Crítica* (75-96). Lima: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

II. DIVERSIDAD, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

PRODUCCIÓN AUDIOVISUAL Y PEDAGOGÍA SOCIAL INTERCULTURAL: EL CASO DE LA SERIE TELEVISIVA *HISTORIAS DE SAN FRANCISCO*

Mauricio Sánchez Álvarez
ciesas-Laboratorio Audiovisual

…Viene para las mujeres y los hombres.
Oh, nena, haremos el amor otra vez.
Irá tan profundo, que el río llorará
y la montaña gritará Amén.

Leonard Cohen (Democracia)

Introducción

No hace mucho, un colega comentaba en Facebook, con un tono de desconcierto, que hoy en día la gente aprende historia viendo cine y televisión, en vez de leyendo libros. Aunque opino que una obra escrita y una obra audiovisual son medios de expresión y reflexión diferentes que no necesariamente compiten entre sí, ni se sustituyen, también pienso que productos audiovisuales tanto documentales como de ficción pueden cumplir un papel social pedagógico al visibilizar asuntos de interés colectivo y, en el proceso, sensibilizar y problematizar al público a ese respecto. Un señalamiento que considero relevante, en particular, para temas interculturales que, por otra parte, han cobrado cada vez más relevancia en México y América Latina, aunque históricamente son de larga data. Dicha importancia se debe a la concatenación de dos procesos complementarios: por un lado, la creciente visibilidad e intervención social de actores cuyas actuaciones se fundan en el reconocimiento de derechos específicos, y cuyos discursos y acciones reivindican ostensiblemente una perspectiva identitaria y subjetiva; por otro lado y como consecuencia de lo anterior, el gradual reconocimiento y ejercicio legal de esos derechos, lo cual contribuye a pintar una paleta ciudadana cada vez más diversa. Es precisamente su interacción reflexiva y reafirmativa –con el Estado y otras agrupaciones e instituciones– lo que los hace pertinentes al ámbi-

to de la interculturalidad,[1] por ser una de sus expresiones más claras del entretejimiento de relatos que retraten una historia propia, diferente a la que se ha contado de ellos previamente.

Como parte de este proceso, los temas relativos a la identidad de género y sexo vistos desde el punto de vista del sujeto han cobrado cada vez mayor presencia en la literatura (o sea, textos escritos) y medios audiovisuales como el cine y la televisión. En este último ámbito figuran –entre muchas otras– obras relativamente recientes como las películas[2] *El baile de los 41* (Pablos, 2020), *Secreto en la montaña* (Lee, 2005), *Sueño en otro idioma* (Contreras, 2017) y *Tangerine* (Baker, 2015); y las series de televisión *Ángeles en América* (Nichols y Brokaw, 2003), *Historias de San Francisco* (Poul et al., 2019) y *Pose* (Murphy et al., 2018-2021). Precisamente porque, como señala muy bien la filósofa estadounidense Judith Butler (2002), en las sociedades urbano industriales contemporáneas en materia de sexualidad, predomina el imperativo heterosexual, este tipo de obras contribuyen a sensibilizar y problematizar al público, al representar versiones alternas, distintas a dicho patrón, ya sea como tragedia, melodrama o comedia. Estas obras interpelan al imperativo heterosexual, ya sea criticándolo (*El secreto de la montaña*) o reafirmando positivamente posturas alternas (*Historias de San Francisco*) que no por ser diferentes son menos dignas. Presentan gente que come, ama, trabaja, ansía, sufre y sueña como cualquiera otra persona.

La serie televisiva estadounidense de ficción *Historias de San Francisco* es un melodrama (combina situaciones trágicas con cómicas) que narra las vicisitudes de una comunidad *queer* territorial de dicha ciudad californiana. El relato deja ver aspectos significativos de los orígenes de esta comunidad y su trayectoria, así como su organización interna (en términos de integrantes y vínculos entre estos), sus relaciones con el mundo exterior (que incluye gente tanto aliada como discrepante), y la relación especial con su espacio vital: la casa que todos com-

---

[1] Se entiende por interculturalidad los diversos tipos de interacción humana que implica la diversidad sociocultural (clase, edad, etnia, género, sexo), siguiendo con las ideas de la educadora y divulgadora Luz María Chapela (2002).

[2] En consonancia con lo que plantean tanto la teoría *queer* (Dilley, 1999) como los estudios de religiosidad hechos por Mircea Eliade (1974), en el sentido de que cualquier trozo de una cultura puede considerarse como un documento, aquí todas las obras mencionadas, sean escritas o audiovisuales (canciones, películas, series de televisión), se consideran como referencias y aparecen enlistadas como tales en la sección correspondiente.

parten. La denomino *queer* porque así lo hacen algunos de sus integrantes,[3] y también porque, como se verá en la primera sección de este texto, en términos de identidad sexual y de género, dicha comunidad es ostensiblemente diversa. Se puede decir, incluso, que el argumento mismo gira en torno a esta identidad y que, ideológicamente, trata de reivindicar y, sobre todo, dignificar estas expresiones de autodeterminación individual y colectivas. De manera que, siguiendo a Walter Benjamin (2004), tal es el sesgo que le imprimen los autores a la serie en tanto producto cultural.

Este texto, entonces, presenta una tipología que ordena en forma de gradiente[4] distintas situaciones relacionadas con la identidad de sexo y género contenidas en el argumento de *Historias de San Francisco*, entre las que se distinguen cuatro tipos: 1) situaciones autorreivindicativas, que reafirman una visión digna de la gente *queer* en general; 2) situaciones de apoyo externo, en las que personajes que no son *queer* valoran y dignifican lo *queer*; 3) situaciones de interpelación, que cuestionan lo digno de lo *queer* o de sus expresiones; y 4) situaciones de oposición, que niegan la dignidad de lo *queer* en los términos planteados por la serie y que pueden conducir a conflictos. Cabe señalar que las posturas escogidas no siempre corresponden a pasajes distintos del relato.

Puede haber situaciones que, por tratarse de una discusión entre posturas distintas (así parezca un diálogo de sordos), sirven para ilustrar una postura u otra. Ahora bien, este gradiente argumental diversificado se entiende, primordialmente, como un sistema simbólico cuyos distintos elementos se refuerzan. En tanto propuesta teórico-metodológica, puede contribuir a superar los habituales planteamientos dualistas o dicotómicos que suelen caracterizar las interacciones interculturales en términos ya sea de inclusión o exclusión. En vez de subrayar una visión de blanco o negro, se prefiere una que admite matices, como las situaciones de apoyo o interpelación ya mencionadas, las cuales indican empatía o discrepancia respecto al modo de vida *queer* como tal o a ciertas posturas de determinados miembros de este grupo. Así, lo *queer* también se revela como

---

[3] Ante la pregunta de una videoasta que lo entrevista, el personaje Michael Tolliver afirma que vive en una comunidad *queer*. En otro momento, Shawna Hawkins, otro personaje, se autodefine como *queer* cuando le preguntan al respecto.

[4] En la construcción de este gradiente influyen: la metodología de gradiente de Robert Redfield (1944), la distinción entre meollo cultural y actividades secundarias en la cultura de Julian Steward (1972), el concepto de estructura de Claude Lévi-Strauss (1987) y el concepto de sistema simbólico de Victor Turner (1974).

un mundo internamente diverso, complejo y contradictorio, de ninguna manera ideal. Y es, precisamente, esa admisión y señalamiento de la diversidad como paradigma sociocultural visto holísticamente (que incluye aspectos materiales organizativos y simbólicos),[5] a partir de lo sexual y lo genérico en tanto formas identitarias, lo que distingue, de hecho, la teoría *queer* dentro de la reflexión social (Dilley, 1999).

En efecto: el retrato que hace *Historias de San Francisco* de lo *queer* está lejos de ser apologético o adoctrinador. Aun cuando tiene un dejo de idealismo al tener como protagonista una colectividad territorial (que recrea la idea de una comuna), de ninguna manera plantea que lo *queer* es el camino que todos deben seguir, ni que es intrínsecamente mejor o superior a otras formas de vivir. La dignificación de lo *queer*, en este caso, consiste en mostrarlo como un modo de vida respetuoso de sí mismo y de otros: uno no-violento, en el que pueden darse tanto acuerdos como desacuerdos, pero no eliminaciones del otro. Precisamente, y volviendo a la tipología argumental diversificada, la manera en que parece que logra plasmar este retrato es haciendo de las situaciones reivindicativas el meollo, las que tienen más peso y presencia, y que las otras situaciones (de apoyo, interpelación y oposición) sean, más bien, subsidiarias de las primeras, de tal modo que cada una tiende a establecer un diálogo específico con lo reivindicativo. Por otra parte, y tomando en cuenta las realidades cruentas e injustas en que viven muchas personas de identidad homo -o trans- tanto en Estados Unidos como en el mundo,[6] también e puede decir que *Historias de San Francisco* opta por presentar una imagen más propositiva que crítica.[7] Este es uno de los riesgos que se corre cuando se elabora la imagen de una colectividad

---

[5] La visión holista de lo sociocultural se funda en la respectiva propuesta de Darcy Ribeiro (1982).

[6] Al referirse a Estados Unidos, Timothy Patrick McCarthy afirma que “En este país, el VIH/SIDA sigue siendo una crisis, con tanta gente luchando por acceder a un tratamiento; tantos adultos mayores *queer* estando en olvido; tanta gente lesbiana, bisexual, transexual, *queer* y no binaria invisibilizada; tanta gente *queer* de color y también inmigrantes que viven en carne propia racismo y xenofobia; con tanta violencia íntima entre parejas y autodesprecio que aún prevalecen en nuestras relaciones” (2019: 19).

[7] De hecho, *Historias de San Francisco* muestra situaciónes problemáticas e incluso conflictivas que vive o ha vivido gente de la que hoy se llama comunidad LGBTQ+, pero que no son la tónica dominante del argumento.

muy discriminada y perseguida en términos, primordialmente, de dignificación y convivencia pacífica.

A continuación, se empieza, a manera de una etnografía, con la descripción como tal de la comunidad urbana *queer* territorial, con la que se destacan dos aspectos constitutivos: la identidad de sexo y género, y la territorialidad. Después, se presenta la tipología –que se considera un sistema simbólico– ordenada a manera de gradiente. Finalmente, se cierra con el señalamiento de una serie de aprendizajes y posibles nuevos horizontes, para trabajos acerca de lo que me permito denominar el papel pedagógico de productos audiovisuales como los medios de comunicación masiva.

La comunidad *queer* territorial de Barbary Lane

Integrantes: diversidad de identidad de sexo y género

La comunidad *queer* que protagoniza *Historias de San Francisco* vive en una de las muchas colinas de la ciudad, en una calle cuyo nombre es ficticio, pero que tiene considerables connotaciones simbólicas: Barbary Lane (que puede entenderse ya sea como Camino de la barbarie o Camino a la barbarie) (Mosthoff, 2019).[8 y 9] En el número 28 de Barbary Lane se encuentra una casa amplia, de varios pisos y rodeada de un jardín, que alberga a la comunidad protagonista de *Historias de San Francisco*. Esta colectividad es internamente diversa en términos tanto de identidad de sexo y género como de generaciones, siendo este último el criterio con el que se ordenará esta sección.

En la planta baja de la casa vive Anna Madrigal, una mujer transexual nonagenaria, dueña del inmueble, que vive de la renta de los departamentos de esta, y es un importante referente de la comunidad *queer* en la ciudad. Llegó a San Francisco a finales de los sesenta, cuando cualquier cosa que medio oliera a lo

---

8 Durante los siglos xix y xx, en San Francisco, a la zona roja (en que se practicaba juego y prostitución) se le denominó Barbary Coast, nombre inspirado en la Costa Bárbara del norte de África, que alojó flotas de buques piratas del pueblo Berebere entre los siglos xvi y xix. (Barbary Coast, San Francisco; Barbary coast).

9 En opinión de quien escribe, el haber escogido como nombre de la calle Camino de la barbarie subraya el carácter marginal y alternativo de la comunidad en cuestión, de cara a la ciudad de San Francisco.

que hoy se denomina LGBTQ+ estaba prohibidísima, y era fuertemente reprimida. La historia de Anna, de alguna manera es la de los orígenes del movimiento, y para representarla se recrean acontecimientos verídicos, como la redada policial, en 1966, a la cafetería Compton's,[10] lugar de reunión de gente trans en ese tiempo. A Anna le tocó vivir y luchar contra una fase de oprobio y habitual negación y represión de lo *queer* que ahora, por fortuna y gracias a gente como ella, ya no es como tal. De ahí que Anna sea una suerte de leyenda viviente de lo *queer*.

La siguiente generación está representada por Michael Tolliver, un hombre homosexual de aproximadamente 50 años, quien vivió la etapa posterior: la salida del clóset y la plaga médica y cultural que fue el sida. Además, él es VIH positivo, un rasgo que le oculta a su novio, Ben Marshall, un hombre afroestadounidense bastante más joven. Michael es dueño del Plant Parenthood, en sociedad con Brian Hawkins, quien también es cincuentón y vive en Barbary Lane (de él nos ocuparemos en un par de párrafos).

La tercera generación de Barbary Lane es más nutrida y diversa. En ella se encuentra Shawna Hawkins, una mujer joven, bisexual, de veinte años, que –según se cree– es hija de Brian y Mary Ann Singleton, otra allegada a la comunidad, pero que la dejó hace mucho tiempo (sobre quien también se abundará más adelante). A Shawna la sigue una pareja joven formada por Jake, un hombre latino transexual, y Margo, una mujer asiática-estadounidense homosexual, quienes han estado juntos desde antes de la operación de él, de tal modo que comenzaron siendo una pareja de mujeres homosexuales. Finalmente, encontramos una pareja de hermanos mellizos, Jennifer y Jonathan, a quienes todos (incluyéndolos a ellos mismos) llaman así: los mellizos, y cuyas identidades sexual y de género nunca se revelan, por lo que se puede entender que son personas de identidad no-binaria. Esta generación no ha vivido las durezas persecutorias y estigmatizantes que le tocaron a las dos anteriores. Más bien, vive una suerte de consolidación del movimiento LGBTQ+; la convivencia habitual de personas de diversas identidades de sexo y género; la existencia de agrupaciones e instituciones ya sean de tipo *queer* o empáticas, y el acercamiento a otros grupos, instituciones o movimientos que profesan valores y prácticas similares.

Ahora corresponde hablar de Brian Hawkins y Mary Ann Singleton, ambos de la segunda generación. Él es un hombre heterosexual, de una edad similar a la de Michael Tolliver, su socio en Plant Parenthood, y padre de Shawna Hawkins.

---

10 Se trata de "la primera revuelta transgénero registrada en la historia de los Estados Unidos" (Disturbios de la cafetería Compton's).

Ella es una mujer heterosexual que vivió en Barbary Lane 20 años atrás, pero dejó ese ambiente sosegado por la competitiva Nueva York y regresó a la comunidad para asistir en la celebración del nonagésimo cumpleaños de Anna Madrigal. Brian y Mary Ann eran pareja cuando ella dejó Barbary Lane y se supone que son los padres de Shawna.

Hay dos factores que permiten considerar esta comunidad del 28 Barbary Lane como territorial. El primero es que comparte un territorio, que es la casa, aunque esta pertenezca legalmente a Anna y los demás sean sus inquilinos. De hecho, una de las tramas importantes del relato consiste en que la casa –y con ello la colectividad– está en riesgo cuando alguien (cuya identidad solo se revela al final) trata de chantajear a Anna para que la venda, lo cual lleva a los demás, liderados por Mary Ann, a defender el lugar, primero, tratando de averiguar quién está detrás del chantaje, y después, llamando a una movilización de los aliados de Barbary Lane para impedir que la casa sea derrumbada con bulldozers. En otras palabras, la relación mercantil dueña-inquilinos, si bien incide en el carácter de la colectividad, no lo define. El segundo factor es que el trato entre los miembros de la comunidad, incluidos Brian y Mary Ann, es el de una familia, tal como lo afirma la propia Anna en el curso de una entrevista que le hace Claire Durham, una videoasta.[11] El grupo está unido por una gran confianza que hace posible que todos puedan andar de un lado a otro de la casa, visitándose (sobre todo a Anna Madrigal) sin pruritos ni preámbulos. En suma, la relación colectivizada con el espacio y el modo como se concibe el grupo permiten caracterizarlo como una comunidad territorial.

Por otra parte, Barbary Lane no es autárquica. Todos –salvo Anna– trabajan, ya sea como empleados, empresarios o becarios. Como ya se ha dicho, Michael y Brian son socios dueños del vivero Plant Parenthood. Pero, además, Shawna y Margo trabajan en Body Politic,[12] una cooperativa *burlesque queer*, la primera sirviendo tragos en la barra, la segunda realizando una suerte de baile coqueto entre las mesas, habitualmente ataviada con muy poca ropa. Jake estudia enfermería y cuida de Anna. Y los mellizos Jennifer y Jonathan son artistas de *performance* e *influencers*, cuyas fuentes de ingresos no siempre se explicitan; sin embargo, en algún momento obtienen una beca para realizar su espectáculo.

---

11 Aquí se sigue la lógica establecida por Fredrik Barth (1976) en el sentido de que la identidad de una colectividad se establece a partir del tipo de entramado social que los organiza y da sentido.

12 El sentido de los nombres Plant Parenthood y Body Politic se discuten más adelante.

La familiaridad en Barbary Lane no quiere decir que la convivencia sea siempre fluida y feliz. La comunidad está atravesada por secretos y misterios, algo que acentúa bien el mismo carácter melodramático de la narración. Uno de ellos es el origen del dinero con el que Anna pudo costear su transición (como ella le dice) y también comprar la casa. En los capítulos finales de la serie, se revela que la operación y la casa se financiaron con dinero, por así llamarlo, sucio, pues se lo dio su novio de aquel entonces, quien era policía y que él, originalmente, le quitó a mujeres travestis y transgénero por medio de chantajes en contra de estas. En ciertos círculos trans, entonces, Anna es considerada como una traidora, no como una adalid de la causa. Es precisamente este secreto de Anna lo que da pie a que la integridad territorial de Barbary Lane quede amenazada y, con ello, la existencia misma de la colectividad *queer* que vive ahí.

Otros secretos del argumento de *Historias de San Francisco* tienen que ver, más directamente, con la identidad de sexo y género. Tal es el caso de Michael Tolliver, quien, como ya se ha mencionado, es VIH positivo y está en tratamiento, pero que, por temor a ser rechazado, no ha querido revelarle su condición a Ben, su joven novio afroestadounidense. Otro secreto está constituido por los dilemas y problemas que enfrenta Jake, el hombre latino transexual, después de su operación. Por un lado, con el cambio de identidad de sexo y género ha sobrevenido un interés afectivo y erótico por hombres, lo que pone en jaque su relación con Margo, quien en un momento afirma que hubiera preferido que Jake no se hubiera operado y continuaran como una pareja de lesbianas. Por otro lado, enfrenta las tensiones que ha suscitado la operación con su familia de origen, latina y católica, que provoca situaciones de interpelación y discrepancia, una de las cuales se analizará en la siguiente sección.

Por último, se encuentra el misterio de quiénes son en verdad los padres de Shawna Hawkins. En sus primeros años ella fue criada por Brian y Mary Ann, hasta que esta última cambió Barbary Lane por Nueva York y Shawna quedó en manos de Brian, quien la crio como padre soltero. Curiosamente, a medida que avanza el relato, el misterio de los padres biológicos de Shawna pierde peso frente a la reanudación del vínculo afectivo entre ella y Mary Ann, trozado por parte de Shawna que, al inicio de la serie, rechaza a Mary Ann porque se siente abandonada.

Barbary Lane como parte de un archipiélago socioespacial

El hecho de que Barbary Lane no sea económicamente autárquica, sino que sus integrantes obtienen ingresos por otros medios, también indica que el grupo no

está solo ni aislado en medio de la urbe. Al contrario: tiene lazos con distintos tipos de agrupaciones aliadas, de tal manera que Barbary Lane es, más bien, como un nodo dentro de una red de colaboración y apoyo más amplia, una isla dentro de un archipiélago sociocultural más diverso. Para efectos de la presente discusión, estas agrupaciones se han ordenado en dos: las que se identifican como *queer* y las que no.

Entre las agrupaciones *queer* aliadas de Barbary Lane está, en primer lugar, el bar Body Politic, donde trabajan Shawna y Margo. Se trata de una empresa cooperativa *burlesque queer*, administrada por Ida, una mujer afroestadounidense transgénero. En segundo lugar, se encuentra una empresa de servicio de transporte de pasajeros particular (similar a Uber) denominada Homobile, a cargo de personas de la comunidad LGBTQ+, algunas de las cuales, como Ida, también trabajan en Body Politic. Finalmente, se encuentra el centro geriátrico Flamingo Arms Geriatric Services (Servicios Geriátricos Flamingo Arms), que en su entrada despliega una bandera arcoíris (distintivo de la comunidad LGBTQ+), al cual acude en un momento dado Anna Madrigal, pensando que quizás podría vivir allí los últimos años de su vida, en caso de que vendiera la casa. De Homobile y el geriátrico se cuenta poco en la serie. No así de Body Politic, que reiteradamente sirve de escenario para distintos tipos de situaciones, en particular espectáculos de música y teatro, tipo *burlesque*, que se pueden considerar expresiones de emancipación. Volveremos sobre el papel estratégico de estos espectáculos en la sección siguiente.

Entre las agrupaciones que, sin considerarse *queer*, se pueden considerar aliadas de Barbary Lane, figura el invernadero Plant Parenthood (*progenitores* o *cuidado paternal de plantas*)[13] en que Michael Tolliver y Brian Hawkins son socios, y que constituye una suerte de guiño de la serie al ambientalismo en tanto movimiento y proceso social, lo cual reafirma el carácter de modo de vida alternativo de lo *queer*. En la medida en que Plant Parenthood está abierto a gente de todo tipo –de tal modo que la clientela es diversa desde el punto de vista de la identidad de sexo y género–, el invernadero constituye una suerte de ventana hacia el mundo en general. Algo similar se puede afirmar de otros espacios, grupos o personas que aparecen en la serie, como un galpón donde los mellizos lle-

---

[13] El nombre mismo Plant Parenthood permite pensar que el vivero tiene un sentido particular. No es un lugar donde simplemente se crían y venden plantas, tiene un concepto detrás: la adquisición de una planta implica un cierto cuidado, similar al que tiene un progenitor hacia un hijo, de tal modo que se culturaliza la relación entre ser humano-planta.

van a cabo un *performance* en el que plantean la importancia de superar la percepción de las identidades como etiquetas (y que se abordará más adelante); o el personaje Deedee Halcyon Day, una amiga de antaño de Mary Ann, ahora ricachona, quien, como parte de la junta directiva de una institución que promueve actividades estéticas, se interesa, precisamente, en el trabajo de los mellizos, a tal grado que presta su casa para que allí realicen un *performance*, con varios amigos, que dura dos días.

En suma, *Historias de San Francisco* presenta a Barbary Lane como una comunidad *queer* territorial, internamente diversa en términos de identidad de sexo y género, que no está socialmente aislada ni es autárquica. Esta forma parte de redes de apoyo y colaboración archipelágicas más amplias con otras agrupaciones, algunas de las cuales son explícitamente *queer* y otras no necesariamente. De tal modo que, en este caso, la subcultura *queer* tampoco aparece como una colectividad exclusiva o excluyente, sino bastante permeable.

Como puede apreciarse, en *Historias de San Francisco* tanto la comunidad *queer* territorial de Barbary Lane como la comunidad *queer* de la que forma parte se retratan no como entidades sociales autosuficientes, apartadas, alejadas o, incluso, autoexcluidas del resto de la sociedad, sino, más bien, como agrupaciones internamente cohesionadas que mantienen distintos tipos de relaciones con otros sectores y agrupaciones sociales. Ello, entonces, pone en duda la visión paradigmática de situar lo *queer* en la lógica dicotómica de inclusión *versus* exclusión, o de hegemonía *versus* contrahegemonía.

Situaciones reivindicativas, de apoyo, interpelativas y de oposición

Esta sección muestra cómo *Historias de San Francisco* intenta retratar la comunidad *queer* territorial de Barbary Lane como un modo de vida digno, mediante diversas situaciones argumentales, las cuales se han ordenado, como un gradiente, en: situaciones reivindicativas, de apoyo, de interpelación y de oposición.

Situaciones reivindicativas

Quizás el rasgo argumental que más contribuye a reivindicar la subcultura *queer* en *Historias de San Francisco* es el tono general con el que la presenta, pues subraya la importancia del colectivismo, la cooperación, el diálogo y la convivencia pacífica entre propios y extraños. Los pocos conflictos y escenas de violencia que

se muestran no corren por cuenta de gente o agrupaciones *queer* identificadas con estos valores, sino por entidades como la policía de San Francisco o personas que amenazan directamente la integridad y la idoneidad de Barbary Lane. Para ello, resulta clave el carácter melodramático del relato. Es decir: por más problemas, misterios, secretos y conflictos que haya, en última instancia se trata, ante todo, de convivir, aceptándose mutuamente, con un espíritu de colaboración y, ojalá, de enriquecimiento interpersonal o colectivo mutuo. Un segundo rasgo dignificante de lo *queer* en esta serie consiste en presentar a los integrantes de Barbary Lane, y a la gente *queer* en general, como personas que llevan vidas no muy diferentes a las de cualquier otra persona que convive pacíficamente: trabajando, discutiendo, amando, divirtiéndose, enojándose, ilusionándose o decepcionándose. De tal modo que son presentados como gente *normal* (*whatever that means*), lo que de paso contribuye a diluir los temores que conducen a construir estereotipos estigmatizantes, a menudo atribuidos a gente de la comunidad LGBTQ+, como la perversión y degeneración y, por ende, la amenaza y el peligro.[14]

Es en lo reivindicativo que cobran pleno sentido la gente y los *performances* de Body Politic, la cooperativa *burlesque queer* en la que trabajan Shawna y Margo. Un espacio que bien puede denominarse emancipatorio de dos maneras: en lo estético, ya que los *performances* procuran innovar en la forma –cómo se viste, cómo se gesticula, cómo canta el sujeto performativo–, y en el contenido de la acción misma, que siempre apunta a reafirmar lo *queer*. Como le dice Ida (la administradora de Body Politic) a Mary Ann en una conversación: "Aquí todo tiene que ver con empoderamiento" (Poul et al., 2019). Body Politic, entonces, es la celebración colectiva pública de lo *queer*.

Ahora bien, *Historias de San Francisco* abre y cierra con dos acciones colectivas que tienen lugar en el jardín de la casa de Barbary Lane y en las que participan varias decenas de personas –entre las que se encuentran los moradores de la casa y sus allegados– que no necesariamente son todos *queer*. La primera es la celebración del cumpleaños de Anna Madrigal y la segunda es la defensa de la casa para impedir que sea demolida. Cada una, a su manera, es un ritual en la medida en que conlleva cierta transformación de los individuos y del grupo (Turner, 1988), que deja ver la aceptación y el apoyo del que disfrutan Anna y Barbary Lane, más allá de sus contornos inmediatos. Como rituales, son expre-

---

[14] Este señalamiento acerca de la construcción de identidades estigmatizadas que pueden representar amenaza o peligro para una colectividad se funda en los trabajos de Roberto Cardoso de Oliveira (2007) y de Mary Douglas (1992).

siones de situaciones reivindicativas de lo *queer* que lo dignifican en sentidos distintos. La celebración del cumpleaños es un acto de intensa alegría; la defensa de la casa, no: es un gesto de desafío y resistencia.

Otra expresión reivindicativa, de carácter más intelectual y teórico, es un *performance* que efectúan los mellizos en un galpón frente a varias personas; en este acto plantean la importancia de superar la percepción de la identidad como si esta fuera más una etiqueta constrictora que un indicador de cierta postura diferenciada. Como si la identidad fuese, a fin de cuentas, una suerte de grillete que impide la libertad absoluta de las personas, y lo que corresponde, en consecuencia, es borrar las diferencias para vivir en plenitud. En el curso de este *performance*, los mellizos se preguntan al unísono cantando: "¿Quién soy?/ ¿Quién soy?", y se responden "La identidad/ irrita y es pegajosa. /¿Qué?/ Que te escuchen,/ que te vean./ Despega lo pegajoso,/ despega lo pegajoso" (Poul et al., 2019)). Y mientras cada uno se despoja de un impermeable transparente (que quizás representa la piel protectora) para echarse encima un bote de pintura de color, ambos proclaman: "Libertad,/ libertad./ ¡Ay!" (Poul et al., 2019).

En otras palabras, es posible pensar que más allá de la identidad como constructo social (idea que gravita en el trasfondo del relato),[15] está la frontera de la eliminación de los constructos como tales, de tal modo que la reivindicación ulterior sería la plena coexistencia –y a su vez la eliminación– de las identidades.[16]

Situaciones de apoyo

Dentro de esta categoría se encuentran los pasajes en los que intervienen las instituciones (Body Politic, Plant Parenthood, la empresa de transporte Homobile, el geriátrico Flamingo Arms), agrupaciones y personas (Deedee Halcyon, asistentes al cumpleaños de Anna y al acto en defensa de la casa) mencionadas en la sección anterior, y que están relacionadas con Barbary Lane. También se con-

---

[15] De hecho, en una conversación entre Jake y Margo, este dice "el género es una construcción" (Poul et al., 2019).

[16] En este sentido, se puede interpretar este verso de la canción Imagine de John Lennon (1972): "Imagina que no hubiera países…ni religión, ni hambre, ni avaricia". Mientras que Donna Haraway (1991) ha planteado el carácter de prescindible del concepto de identidad a partir de hacer hincapié en la interacción entre seres humanos, y entre estos y otras entidades.

templa una escena de apoyo muy corta, pero reveladora: como parte de los preparativos del cumpleaños de Anna, Jake y Margo se encargan de ir a buscar el pastel, cuando van a pagar la cuenta, el pastelero les dice: "No. No es nada, tratándose de Anna Madrigal" (Poul et al., 2019). Tomando en cuenta que la pastelería es un lugar al que acceden todo tipo de personas (es decir, no tiene un sesgo hacia lo *queer*, ni hacia ningún grupo en particular), la frase del pastelero indica el nivel de aceptación de Anna y –deducimos– de Barbary Lane dentro del vecindario. Una aceptación afectuosa que proviene de gente que no necesariamente se identifica o se vincula habitualmente con lo *queer*, pero que al mismo tiempo lo aprecia y, por ende, lo dignifica.

Interpelaciones

Con el personaje de Jake Rodríguez –el hombre joven transgénero pareja de Margo– *Historias de San Francisco* abre la ventana a la cultura latina, y muestra cómo su familia (integrada por padre, madre, hermana y unos tíos paternos) asume la transformación de Jake. Durante la fiesta en la que se va a revelar el género del bebé que espera Linda, la hermana de Jake, la madre de Jake aprovecha la ocasión para preguntarle a la pareja (Jake y Margo) cuándo piensan ellos tener un bebé como una pareja *normal*. Es decir, la madre no ve a Jake y a Margo como una relación *queer*, más bien, piensa que su ahora hijo, hombre (que fuera anteriormente su hija), puede ser admitido dentro del orden que ella considera natural y normal. En otro momento, Jake visita solo la casa de sus padres, mientras ayuda a su madre y hermana a lavar platos en la cocina, su madre le dice que él ya no tiene que hacer eso, que se vaya a la sala a ver el fútbol con su padre, primo y tío; cuando este último le ofrece a Jake una cerveza, Jake declina la invitación y el tío le dice que no es un hombre de verdad.

En otras palabras, la visión del mundo de Jake y Margo respecto a la identidad y roles de género revela un paradigma[17] ostensiblemente distinto al que profiere la familia de origen de Jake en la materia, que es más del tipo del imperativo heterosexual y patriarcal, lo que da lugar a discrepancias significativas entre unos

[17] Por paradigma se entiende, siguiendo a Victor Turner (1974), una serie de valores y normas en que se traduce una cierta concepción de lo que el mundo debe ser, de acuerdo con cierto actor social, individual o colectivo y que, por ende, contribuye a orientar y regular las acciones de los actores que se identifican con la misma.

y otros. Sin embargo, estas no son suficientes para romper el vínculo, ni mucho menos, es decir, no se excluyen mutuamente. Mejor aún, persisten posturas inclusivas (la presencia de Jake y Margo en la fiesta) e incluso de apoyo. Ejemplo de ello es cuando Linda va a parir, y Jake, que estudia enfermería, acompaña a la partera y a su cuñado a recibir al bebé en la sala de la casa paterna. Y cuando Linda entra en pánico al creer que no podrá sacar adelante el parto como ella había planeado, es Jake quien endereza la nave, animando a su hermana y al resto del grupo.

Una segunda situación de interpelación que está relacionada con la reivindicación explícita de lo *queer* tiene lugar, precisamente, en Body Politic, como parte de una conversación entre Mary Ann y una de las artistas de *performance*, Layla, quien tiene un espectáculo de canto y desnudamiento. La charla ocurre después de que Layla ha realizado su presentación. Mary Ann habla desde su feminismo, el que aprendió en los setenta que, como ella señala, critica la cosificación del cuerpo, es decir, que una persona sea valorada *por* su cuerpo. Y le pregunta a Layla si su espectáculo no es una forma de cosificación, a lo que Layla responde: "No me siento cosificada. Soy dueña de mi cuerpo. Estoy tomando una decisión" (Poul et al., 2019). Esta interpelación ocurre entonces entre una persona *queer* (Layla) y otra que no lo es (Mary Ann) que, como feminista, empatiza con lo *queer*, pero a la vez tiene un punto de vista diferente acerca de qué es el feminismo con respecto a la corporeidad. La diferencia entre ambas posturas tiene que ver con que Mary Ann y Layla pertenecen a generaciones distintas, y lo que piensa Mary Ann es, a ojos de Layla, un tanto *demodé*, algo del pasado.

Una interpelación con personajes similares, pero con un tono más de confrontación y un resultado divisivo y agrio, sucede durante una cena entre únicamente hombres homosexuales. Ben Marshall, el novio de Michael Tolliver, señala al grupo que no es correcto referirse a las personas transexuales o travestis con el término *tranny*, porque les resulta despectivo, Ben agrega que la gente debería ser llamada por el término que ella misma escoja, que es cuestión de visibilidad y dignidad. Cris, que, como casi todo el grupo, es de la misma generación de Michael (cincuentón-sesentón), responde que Ben y su generación gozan de derechos cuyo costo en sufrimiento y muertes, debido al sida y los estigmas acompañantes, efectivamente, desconocen, de ahí que no tengan ninguna autoridad moral para decirle a la generación de Cris –que vivió esa tragedia en carne y hueso– cómo debe referirse a los demás. Esta interpelación evidencia, para empezar, que hay o puede haber serias discrepancias al interior de la comunidad LGBTQ+, que esta no es ni homogénea ni monolítica. Más allá de las distintas experiencias históricas que han vivido las generaciones de Cris y Ben,

respectivamente, hay una discrepancia conceptual acerca de cómo cada generación ha entendido su propia identidad de sexo y género. Mientras que la generación de Cris (y Michael) siente que su identidad fue determinada por el estigma y la vergüenza, la de Ben siente que está siendo determinada por el disfrute de derechos, incluyendo el de poder escoger el término con que se quiere ser reconocido.

Oposición

En *Historias de San Francisco* la cuerda se tensa cuando se presenta un intento por derrumbar la casa de Barbary Lane con *bulldozer*, producto del chantaje que alguien le hace a Anna Madrigal y que la lleva a pensar en ceder sus derechos de propiedad. Mientras un equipo de demolición trata de avanzar sobre la casa, una movilización de gente, bastante numerosa y muy decidida, trata de impedir el acto. Es gente proveniente, en su mayoría, del *burlesque* Body Politic; portan pancartas que rezan "¡Salvemos nuestro hogar!", "¡Demuéleme a mí, perra!", y gritan "Estamos aquí! ¡Somos *queer*! ¡No desaparecemos!" y "¡Basta de querernos borrar!". En otras palabras, para los movilizados no solo está en juego la existencia de la casa y, por ende, la continuidad de Barbary Lane, sino la existencia de la comunidad LGBTQ+ en general.

Todo lo anterior cobra sentido cuando se devela la identidad de la persona que ha chantajeado a Anna. Se trata de Claire Durham, la videoasta que ha entrevistado a los integrantes de Barbary Lane, sobre todo a Anna Madrigal, acerca de la historia y sentido de este emblemático lugar. Paradójicamente, Claire es homosexual y durante todo este tiempo también ha estado en una relación algo entrecortada con Shawna Hawkins, de modo que, en principio, parece empática a Barbary Lane. Sin embargo, la otra cara de Claire es que ella, al ser finalmente desenmascarada, revela que quiere ver destruido Barbary Lane porque sostiene que Anna Madrigal es una farsante (por ocultar el origen del dinero con que pagó su operación y compró la casa). De tal manera que, al desmitificar la imagen de Anna y, por lo tanto, de Barbary Lane, Claire resultaría la heroína solitaria del cuento. En otras palabras, Claire, aun al tener la posibilidad de considerarse *queer*, representa el supuesto éxito del individualismo a expensas de los demás; mientras que juntos, Barbary Lane y Body Politic, representan la lucha del colectivismo, el apoyo mutuo y el bienestar de todos. Empero, el día también lo salva Anna, quien no tiene empacho en revelarle a sus allegados en Barbary Lane el origen de ese dinero y, finalmente, traspasar la propiedad a Ysela, una antigua

amiga transexual de los sesenta, que sufrió la persecución, represión y extorsión por parte de la policía en aquel tiempo, y de quien Anna se había alejado.

Reflexiones y aprendizajes

A lo largo de este texto se ha visto cómo la serie televisiva *Historias de San Francisco* busca presentar una visión dignificante de la subcultura *queer* contemporánea, valiéndose de distintas estrategias argumentales. Si bien la protagonista de la serie es una comunidad *queer* territorial –con lo que se subraya la importancia del colectivismo como ideal humano–, la serie no adopta una postura etnocéntrica ni supremacista, ya que no sostiene que, en términos de paradigma, lo *queer* es intrínsecamente superior a ningún otro modo de vida o forma de identidad de sexo y género. Simplemente es alternativo, diferente. Lo cual constituye un importante punto de reflexión general para movimientos fundados en la interculturalidad. No se trata de simplemente cuestionar la hegemonía, sus inequidades y arbitrariedades, sino de sustituirla por un orden diferente en sus aspectos tanto estructurales (generales) como procesales (particulares),[18] entre los cuales figuran valores como la convivencia pacífica, la colaboración y el apoyo mutuo.

En consecuencia, *Historias de San Francisco* tiende a presentar la comunidad de Barbary Lane y, de manera más amplia, lo *queer* (pero, como hemos visto, con algunas excepciones), como ámbitos de convivencia emancipatorios en materia de identidad de sexo y género. Ámbitos en los que el ser diferente sexualmente y en lo referente al género con respecto del imperativo heterosexual es lo habitual y, por ende, está bien; es parte del paradigma socialmente establecido. En este sentido, esta serie parece contribuir a una normalización de lo *queer*. Pero, además, ese sentido emancipatorio cobra rostro en diversos lugares y situaciones: en la convivencia, como la celebración del cumpleaños de la fundadora de Barbary Lane, la movilización en defensa de la casa y, sobre todo, en acciones performativas estético-políticas que tienen lugar en el *burlesque* Body Politic y

---

[18] La discusión acerca de la diferencia sustancial entre lo estructural y lo procesal la emprende Victor Turner (1974), quien es partidario de que las ciencias sociales y, en particular, la antropología se dediquen más a señalar la gran importancia de lo procesal. Aquí, más bien, se sostiene que ambos factores deben tomarse en cuenta a la hora de discutir el bienestar humano, su pasado, presente y futuro.

aquellas que realizan los mellizos, que rebasan, incluso, el ámbito de las identidades.

Visto como una estructura argumental, el relato que es *Historias de San Francisco* articula, a manera de sistema, distintos tipos de situaciones: unas de tipo reivindicativas, que constituyen el meollo o eje, y otras de apoyo, interpelación y oposición, de carácter complementario, cuya diversidad, lejos de dispersar la significación del sistema simbólico que constituyen, refuerza la visión dignificante, al presentar distintos matices y contrastes, además de reiterar dicha perspectiva. Es más, al diversificar el argumento, se rebasa la estrechez y la univocidad de la oposición dicotómica exclusión-inclusión, que suele afectar muchos estudios sobre interculturalidad. Esta diversificación, además, permite apreciar diferencias tanto al exterior del actor social, al distinguir entre apoyo, interpelación y oposición, como al interior de este, al mostrar que ese actor también puede ser heterogéneo por dentro: otro aprendizaje metodológico importante para los estudios acerca de la interculturalidad.

De esta manera, se espera también haber mostrado que productos audiovisuales como una serie de televisión pueden cumplir un papel pedagógico en la sociedad, sensibilizando o problematizando, en lo que a asuntos interculturales se refiere. Entre otras, permite pensar la presencia actual y eventual de actores sociales considerados marginales,[19] menos como simples sectores en resistencia y más como seres humanos, cuyo presente es también una semilla del futuro.

Bibliografía

Baker, Sean. (Director). (2015). *Tangerine*. [Película]. Duplass Brothers Productions-Through Films.

Barbary Coast, San Francisco. (2023, febrero 19). En *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Barbary_Coast,_San_Francisco

Barbary Coast. (2023, enero 7). En *Wikipedia*. https://en.wikipedia.org/wiki/Barbary_Coast

[19] Para Victor Turner (1974), la marginalidad no necesariamente es sinónimo de exclusión. También puede ser una postura que inicialmente no es ni medular ni hegemónica, pero que en la medida en que vislumbra valores, normas y acciones alternativas y emancipatorias puede convertirse en una opción de vida para la sociedad en cuestión.

Barth, Fredrik. (1976). “Introducción”. En Fredrik Barth (comp.), *Los grupos étnicos y sus fronteras* (9-49). México: FCE.
Benjamin, Walter. (2004). *El autor como productor*. México: Ítaca.
Butler, Judith. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós.
Cardoso de Oliveira, Roberto. (2007). *Etnicidad y estructura social.* México: CIESAS-UIA-UAM.
Chapela, Luz María. (2002). *Diversidad y democracia*. México: IEDF.
Contreras, Ernesto. (Director). (2017). *Sueño en otro idioma.* [Película]. Agencia SHA, Alebrije Cine y Video, Foprocine/Imcine, Estudios Churubusco Azteca y Revolver.
Dilley, Patrick. (1999). “Queer theory: under construction”. *Qualitive studies in education*, 12(5), 457-472.
Disturbios de la cafetería Compton’s. (2022, noviembre 24). En *Wikipedia*. https://es.wikipedia.org/wiki/Disturbios_de_la_cafeter%C3%ADa_Compton%27s
Douglas, Mary. (1992). *Risk and blame.* Nueva York: Routledge.
Haraway, Donna J. (1991). *Simians, cyborgs and women*. Nueva York: Routledge.
Lee, Ang. (Director). (2005). *Secreto en la montaña.* [Película]. Good Machine Productions.
Lennon, John. (1972). “Imagine” [Canción]. En *Imagine* [Álbum]. Apple Records.
Lévi-Strauss, Claude. (1987). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós.
Mosthoff, Mariella. (2019, junio 7). “The house in ‘Tales of the city’ as a character just as important as the rest”. *Romper*. https://www.romper.com/p/is-the-house-in-tales-of-the-city-real-28-barbary-lane-is-the-shows-main-character-17955222
Murphy, R., Mock, J., Horder-Payton, G., Mabry, T., Howard, S. y Cragg, N. (2018-2021). *Pose* [Serie de televisión]. Netflix.
Nichols, Mike y Brokaw, Cary. (Productor ejecutivo). (2003). *Ángeles en América* [Serie de televisión]. Avenue Pictures.
Pablos, David. (2020). *El baile de los 41*. [Película]. Canana Films, El Estudio, Bananeira Filmes.
Poul, A., Howard, S., Passon, S., Cardoso, P, Freeland, S. y Alvarez, K. (2019). *Historias de San Francisco*. Netflix.
Redfield, Robert. (1944). *Yucatán*. México: FCE.
Ribeiro, Darcy. (1982). *El proceso civilizatorio*. México: Extemporáneos.
Steward, Julian. (1972). *Theory of culture change.* Illinois: University of Illinois Press.

Turner, Victor. (1974). *Dramas, fields and metaphors*. Londres: Cornell University Press.
Turner, Victor. (1988). *El proceso ritual: estructura y antiestructura.* Madrid: Taurus.

LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DIGITALES EN EDUCACIÓN PRIMARIA DURANTE LA PANDEMIA DE COVID-19. UNA PERSPECTIVA COMPARADA

Neptalí Ramírez Reyes
Josué Valle García

Introducción

La pandemia hizo evidente las diferencias entre la educación que se imparte en el ámbito urbano y el rural. Una de las múltiples dificultades en este último yace en el acceso a los materiales didácticos digitales y la ejecución de estrategias de enseñanza virtual. La desigualdad entre un contexto urbano y uno rural hace que el uso de los materiales didácticos presente diferencias marcadas para cada uno de los contextos, de manera que el proceso de enseñanza-aprendizaje presenta particularidades. Este problema se hace evidente a la hora de analizar los recursos económicos y la aplicación de los materiales didácticos empleados durante la pandemia.

Debido a la pandemia generada por la enfermedad covid-19, alumnos y maestros se encontraban aislados en casa, enfrentando los retos que representa contar o no con los recursos tecnológicos dentro del hogar. Un problema muy relevante es el uso de plataformas y la adecuación de los materiales didácticos para su aplicación de manera virtual.

Teóricamente, en esta investigación se desarrollan diversos temas, entre los que destacan la importancia del contexto en los procesos educativos en el ámbito rural y urbano, la trascendencia de los materiales didácticos contextualizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la pertinencia de la interculturalidad para acercarse al análisis de la diversidad educativa, la utilidad de la educación comparada para conocer la diversidad didáctica. Todo ello, con el objetivo de investigar la adaptación de los materiales didácticos a la modalidad en línea en educación primaria en cuatro escuelas, dos rurales y dos urbanas. Se optó por la metodología cualitativa, la cual pretende una comprensión holística en el entendido de que, lo subjetivo no solo puede ser fuente de conocimiento, sino, incluso, un presupuesto metodológico y objeto de la ciencia misma (Corbetta, 2003).

Esta investigación se adentra en la implicación del contexto y el papel de los sujetos, por lo que la metodología cualitativa es adecuada para profundizar en el conocimiento de las diferentes perspectivas de los sujetos desde el espacio doméstico, que se ha convertido en el lugar para desarrollar el proceso educativo formal, como derivación de la crisis sanitaria actual. El desarrollo de esta investigación se hace bajo una perspectiva comparativa, que tiene como objeto de estudio los mecanismos y procedimientos educativos de los diferentes entornos involucrados. Añorga et al. (2006: 2) mencionan que, la educación avanzada, además de reconocer la validez de la educación comparada como ciencia y sus aportes al desarrollo de los estudios en torno al tema, la considera un método de investigación insustituible y de probada validez. Este tipo de perspectiva permite admirar la realidad del entorno estudiado, para después planear posibles soluciones a las necesidades y problemáticas identificadas, y estimula la creación de iniciativas innovadoras para la educación y las políticas educativas. A través de esta mirada comparativa, se pueden apreciar las necesidades de los contextos.

Como procedimiento, la interculturalidad es una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo. Aunado a esto, podemos afirmar que este enfoque genera actitudes y competencias para fomentar la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa (SEP, 2019). La interculturalidad llevada al terreno metodológico promueve una forma de observar para advertir la diversidad en las unidades de análisis, fomentando el respeto y la inclusión de las y los participantes en la investigación. De acuerdo con la Unesco (2006), la interculturalidad establece dos principios fundamentales: el respeto a la identidad cultural del educando, mediante la impartición de educación de calidad que se adecue y adapte a su cultura; y la enseñanza basada en conocimientos, actitudes y competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos, y entre naciones. En el terreno de la investigación, este enfoque es necesario para conocer la manera como permea en el diseño y los contenidos de los materiales educativos.

Las estrategias de investigación que se desarrollaron fueron de corte documental y de trabajo de campo virtual. Ambas estrategias se utilizaron para la recolección de datos. Se entiende por investigación documental el procedimiento de recopilar, organizar y presentar información de fuentes documentales (Rizo, 2015). Se prioriza el análisis basado en las fuentes primarias del proceso de enseñanza en los contextos seleccionados, mientras que el trabajo de campo se adentra en las comunidades de los sujetos para recolectar información y detallar,

de una mejor manera, las vivencias de los sujetos involucrados en cada espacio educativo (Atencio et al., 2011). Ambas estrategias permitieron mantener un acercamiento con los participantes de esta investigación. Al mismo tiempo, los recursos de recolección fueron pertinentes para ahondar en las condiciones y experiencia como docente de nivel primaria de cada profesor. En el caso de la investigación de campo (virtual), se optó por las fuentes primarias de información: el testimonio. El desarrollo de la estrategia fue pertinente para obtener una descripción más detallada de la metodología que se va a seguir en la cotidianidad del profesor y la relación con los materiales didácticos digitalizados. Este tipo de estrategias permiten obtener información de fuentes confiables y precisas. Como fundamento de lo anterior, Kaufman y Rodríguez (2001: 136) sustentan que se puede recurrir a otras fuentes, por ejemplo, el testimonio de los protagonistas de los hechos, de testigos calificados o de especialistas en el tema.

El trabajo de campo virtual fue acertado para establecer los parámetros que ayudaron en la selección de los diferentes actores educativos con quienes se realizó la investigación. Al ser una investigación comparativa, fueron de interés las características o propiedades de los cuatro espacios educativos involucrados en el análisis y la yuxtaposición comparativa. Ambas estrategias de investigación contribuyeron a adentrarse en la complejidad del proceso educativo desde el espacio doméstico tanto en el ámbito rural como en el urbano.

El método comparativo fue la base de la investigación realizada. A partir de este se aporta conocimiento científico, al determinar similitudes y diferencias o inferir y verificar hipótesis de un problema de investigación, para hacer descripciones y explicaciones y enriquecer el conocimiento del fenómeno en cuestión (Gómez y León, 2014). Con el método comparativo se abordan dos o más espacios dentro de la investigación, se hace un análisis específico sobre la variable y el objetivo deseado, lo que permite al investigador tener el control de la información y de los datos con los que se cuente.

Una de las características principales del método comparativo reside en que contribuye a comprender aspectos desconocidos a partir de los conocidos, así como la posibilidad de explicarlas e interpretarlas, perfilar nuevos conocimientos, destacar lo peculiar de fenómenos conocidos, sistematizar la información distinguiendo las diferencias con fenómenos o casos similares. Por lo tanto, el método comparativo apoya el conocimiento de aspectos subjetivos de la población involucrada, y tiene en cuenta las condiciones y relaciones de los entornos escolares. Otra de las virtudes del método es que brinda mucha libertad al investigador para el desarrollo de un diseño propio de investigación, adecuado a una situación específica (Dieter, 2011: 6). De esta forma, se considera que el método

comparativo, en esta investigación respondió, de manera óptima a los objetivos planteados, para acercarse a la calidad educativa a través del acceso y uso de los materiales didácticos.

Las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos se centraron en el cuestionario y la entrevista *online*. Por un lado, el cuestionario funcionó como un sistema de preguntas racionales, ordenadas de forma coherente, tanto desde el punto de vista lógico como psicológico, expresadas en un lenguaje sencillo y comprensible, que generalmente responde por escrito la persona interrogada, sin que sea necesaria la intervención de un encuestador (García, 2012: 102). Por otra parte, la entrevista permitió que el individuo transmitiera oralmente su definición personal de la situación investigada (Ruiz, 2009), y se adecuó a la participación de los sujetos. Esta técnica es similar a una conversación cotidiana, pero con ciertos matices: el propósito es generar datos para la investigación (Valles, 2000). Por su parte, Grau argumenta que la entrevista sirve para afinar preguntas y obtener respuestas detalladas, la intención es captar el significado de las cosas y no necesariamente describirlas; es una técnica interpretativa para recolectar datos y catalogar las respuestas, lo que favorece su contabilidad y la comprobación de los resultados (2016: 14).

Las dos técnicas que se pusieron en práctica permitieron conocer la relevancia que tienen los materiales didácticos digitales en los espacios educativos investigados, y aportaron elementos para obtener datos precisos sobre las condiciones y la experiencia de los diferentes profesores, en relación con los materiales educativos digitales. En lo referente a los procedimiento de recogida de información, en un primer momento, se describieron los diferentes tipos de materiales didácticos digitales (utilizados en los espacios educativos), al detallar aquellos que se emplearon, semana a semana, en la enseñanza de los contenidos académicos, y mediante la definición del uso que se les da, también se reseñaron las experiencias significativas relacionadas con el uso de materiales didácticos digitales y físicos.

En un segundo momento, se estableció la relación entre los materiales didácticos y la educación de calidad en la escuela rural y urbana. Esto se logró a través del relato escrito en el que se plasmaron las ventajas y desventajas de estudiar en una institución educativa rural y una urbana; con esto se identificó la desigualdad en la calidad educativa. En el tercer momento, se contrastó la influencia que tiene el contexto en el que se desenvuelven los alumnos y el tipo de materiales didácticos digitales empleados por los profesores.

En este proceso analítico, se dilucida la repercusión del entorno en las futuras modificaciones de un material didáctico, así como el grado de dominio que po-

seen los maestros y alumnos sobre estos. También, se examinó el proceso de producción y adecuación de materiales didácticos digitales para generar estrategias de formación pertinentes. Finalmente, por medio del relato, se narró la forma en que se aprovechan los materiales didácticos digitales y físicos, en cada uno de los contextos seleccionados.

La premisa que orientó el proceso de investigación muestra que los espacios educativos tienden a adaptarse a las condiciones del entorno para desarrollar un aprendizaje significativo en los alumnos, por lo tanto, el acceso o falta de él al internet y a los dispositivos electrónicos modifica los materiales didácticos para desarrollar estrategias de enseñanza pertinentes dentro del aula. Algunas dificultades que se presentaron en la investigación se relacionaron con la forma de organización en cada institución educativa, el desarrollo de las clases y la conexión a internet que, en algunos casos, tuvieron un impacto negativo en el trabajo de los docentes y en el aprendizaje de los alumnos.

A pesar de las adversidades, con apoyo de las distintas instituciones, docentes y padres de familia, se logró el acercamiento suficiente para recabar datos en esta investigación. Autores como Ribadeneira (2020) argumentan que, en la época actual, se requieren transformaciones que contribuyan a la resolución de problemas potenciales, sobre todo, en el ámbito educativo rural, en el que las estrategias activas-participativas preparan al alumno para generar autonomía, iniciativa, reflexión, experimentación, creatividad y competencia para su inserción en la cotidianidad. De esta forma, la pandemia aceleró los cambios coyunturales, pero profundamente necesarios para adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la virtualidad.

La Unicef (2021) refiere que la falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje; el acceso a la tecnología y a los materiales necesarios para seguir estudiando mientras las escuelas permanecen cerradas es notablemente desigual. Los niños que no disponen de ayuda suficiente para estudiar en casa apenas tienen medios que faciliten su educación, además, es fundamental proporcionar una diversidad de herramientas educativas que amplíen el acceso a internet para cada niño, y la carencia de recursos económicos deriva en la falta de acceso a la tecnología, lo que cimienta las bases de un rezago educativo.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se topan con dificultades porque no existen materiales didácticos digitales de fácil acceso para alumnos de zonas rurales. El rezago educativo se ha catalizado aún más, ya que los profesores no cuentan con herramientas necesarias para facilitar un aprendizaje significativo.

Del contexto al conocimiento de la diversidad didáctica: los soportes teóricos

El bagaje teórico de esta investigación está anclado en distintos pilares fundamentales para el análisis del proceso educativo, en el que los materiales didácticos cumplen una función sustantiva, tanto en el ámbito rural como en el urbano. Dichos pilares son el contexto, los procesos educativos, los materiales didácticos contextualizados, la interculturalidad, la diversidad educativa y la educación comparada. En este apartado teórico, se muestran los aportes de los autores que, desde su área de especialización, son fuente de conocimiento para sustentar esta investigación comparada. Los ejes temáticos, establecidos como unidades de análisis, sobre los que se basa este trabajo son: los tipos de materiales digitales didácticos, la influencia de estos en el aprendizaje, la relación entre el contexto y los materiales digitales, así como el proceso de adecuación de los materiales didácticos digitales en la generación de estrategias de aprendizaje.

El proceso educativo contextualmente diferenciado

En el momento histórico vivido a raíz de la pandemia, se evidenciaron distintas problemáticas de la educación, tanto en el ámbito rural como en el urbano. En el campo educativo, cuando se habla de contextos rurales, se enfatizan los escenarios en los que la concepción de la educación y las relaciones con los compañeros son consideradas piezas clave para un aprendizaje significativo (Abós et al., 2017). Es muy interesante que se resalte el aprendizaje significativo porque es un producto de la interrelación de los sujetos y la concepción clara del rol del proceso educativo. Por ejemplo, Ribadeneira (2020) menciona que las estrategias didácticas más utilizadas en el contexto rural son las que requieren la participación de los sujetos, como el aprendizaje basado en problemas, los métodos cooperativos o colaborativos y las metodologías activas-participativas. La participación proactiva es resultado de la motivación intrínseca o extrínseca de los sujetos y juega un papel importante en el aprendizaje. De esta manera, se construye la relación entre los contenidos y el entorno, en beneficio del sujeto y su comunidad de aprendizaje.

Amiguinho (2011) expone diferentes obstáculos de la educación en el ámbito rural. Uno de ellos estriba en querer adaptar a las escuelas del ámbito rural prácticas del entorno urbano o desarrollar problemáticas propias de este. Las necesidades del lugar y de los sujetos son distintas, por lo que se debe centrar la atención

de acuerdo con las problemáticas que las comunidades rurales atraviesan y apoyar su resolución por medio de la escuela, sin perder de vista que esta no puede resolver todos los problemas sociales. En relación con el contexto urbano, la concepción del aprendizaje tiene un giro hacia lo funcional, pero desde lo sistemático; deja de lado el entorno y se convierte en un medio para lograr diferentes objetivos; aquí, la edad de los alumnos tiene un rango mucho más amplio. La pedagogía urbana, refiere Páramo (2009), se orienta hacia la solución de problemas de índole social que pueden ser abordados desde la educación y utiliza los recursos con los que cuenta la ciudad para formar y mejorar la calidad de vida.

Materiales didácticos contextualizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Los materiales didácticos en los diferentes contextos educativos juegan un papel vital para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, y son un medio que contribuye al aprendizaje de manera teórica y práctica. Los materiales didácticos permiten adentrarse en los contenidos y conocimientos, por lo que deben tener suficiente flexibilidad para adaptarse al diseño instruccional de un curso, a los objetivos y a los destinatarios, refieren Aquino y Lorenzatti (2010). En consecuencia, es preciso remarcar la importancia que presenta un material didáctico adecuado a las características del medio en el que se desenvuelven los estudiantes y el profesor.

En el contexto rural, los materiales didácticos podrían generarse de manera natural para diferentes grados, debido a que la mayoría de las aulas son multigrado y tienen la necesidad de abordar el mismo contenido, pero con una clara diferenciación que se debe enfatizar. Es adecuado insistir en que, en este ámbito, el proceso educativo se vuelve más difícil, ya que los alumnos en las aulas multigrado deben diferenciar la complejidad de los temas según su avance y desarrollo escolar (Ezpeleta, 1997). Otra de las cuestiones críticas que no se debe perder de vista, más allá de la complejidad y pertinencia de los materiales en relación con los contenidos o los sujetos, es la viabilidad de los mismos en relación con los recursos con los que cuentan las instituciones, ya que no sirve de nada contar con materiales completos y atractivos que requieran, por ejemplo, conexión a internet o luz eléctrica en un lugar donde no se cuente con ello. De manera automática, este se convierte en un instrumento inservible, así que es importante conocer las características del entorno y sus actores. En el contexto rural mexicano, la pandemia visibilizó de manera radical que los materiales pro-

pios del contexto son acentuadamente insuficientes para enfrentar una situación educativa en la que se requiere su digitalización.

En el contexto urbano, los materiales didácticos tienen otros retos, aunque deben, también, adaptarse al contexto y a los sujetos, ser pertinentes y viables, en este entorno se accede con mayor facilidad a los medios tecnológico. Aquí, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación es algo *sui generis*. El reto es diversificar el uso para integrar con mayor sentido los recursos didácticos digitales. El uso contextualizado de estos es una necesidad emergente en cualquier institución formativa, ya que serán los materiales el medio que ayude al docente a presentar y desarrollar los contenidos y con los que los(as) alumnos(as) trabajen para la construcción de aprendizajes significativos. De hecho, cada situación educativa concreta puede aconsejar o desaconsejar la utilización de determinados materiales didácticos como generadores de actividades de aprendizaje (Guerrero, 2009). Queda claro que el proceso de modificación de los materiales didácticos siempre estará ligado a las necesidades circunstanciales, es decir, un mismo material didáctico puede ser utilizarlo de manera distinta en contextos educativos diferentes.

La interculturalidad y la diversidad educativa

El proceso educativo es una dinámica compleja que busca la formación integral en los estudiantes, atiende necesidades específicas y resuelve problemáticas que surgen repentinamente a lo largo de su desarrollo. Desde la docencia y la investigación se entiende que los métodos de enseñanza se adaptan a las características del alumnado. Sin embargo, al menos en los últimos años, han sido los alumnos quienes se han adaptado a las nuevas formas de enseñanza, lo cual debería ser una señal alarmante para aquellos que buscan la igualdad y el fácil acceso a una educación de calidad para todos.

Hablar de diversidad en los espacios educativos representa un reto. En el campo educativo se habla constantemente de inclusión de la diversidad en sus distintas facetas, no obstante, los procesos e instrumentos de evaluación y control de los procedimientos educativos, en México, han pasado por fases de estandarización que se han anclado en las prácticas desarrolladas en los centros escolares, de manera que se da por hecho que en todos los espacios (rurales y urbanos), la enseñanza y el aprendizaje se manejan del mismo modo. De acuerdo con lo especificado, es sensato cuestionar las prácticas educativas que no favorecen la regeneración de la diversidad propia de la naturaleza humana en su amplio sentido.

La ausencia de materiales didácticos diversificados ha impactado de manera negativa el florecimiento de la diversidad educativa. En medio de la pandemia, en este momento se ha vuelto más lejana la posibilidad de fortalecer la diversidad educativa en las zonas rurales, debido a que no se dispone de altos recursos tecnológicos y financieros para digitalizar los materiales educativos necesarios por la coyuntura. Al ser esta la situación actual en México y otras partes del mundo, se puede afirmar que no solo se necesitan recursos tecnológicos o estrategias de formación, sino materiales didácticos digitales y diversificados, para atender la individualidad y la comunidad en el ámbito educativo. En efecto, es ingenuo creer que la escuela, por sí sola, pueda conseguir la inclusión socioeducativa, como refieren Escarbajal et al. (2012). Las discusiones sobre la necesidad de desarrollar estrategias, recursos y materiales educativos digitalizados que favorecen la diversidad en los procesos de aprendizaje, contribuyen a hacer realidad procesos de formación contextualizada. La diversificación en la práctica educativa implica que se comprende y se entiende la necesidad del alumnado en su contexto. Esto deja entrever la necesidad imperante de asumir que cada estudiante es un caso con unas necesidades educativas diferentes (Navarro y Gordillo, 2015).

La asimetría educativa se combate ofreciendo una educación de calidad y diversificada según su contexto, en los diferentes niveles educativos. Schmelkes (2013) refiere la necesidad emergente de generar espacios de educación disponibles para todas las culturas, sobre todo, con énfasis en la inclusión de las comunidades a las que se les ha negado por muchos años el derecho a recibir una educación de calidad, por ejemplo, las comunidades indígenas. La calidad significa ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente, desde el paradigma de la diversidad que posibilita la interculturalidad.

El discurso de los principales organismos internacionales establece las orientaciones para el diseño de los proyectos educativos y culturales relacionados con la atención de la diversidad en la educación (Aguilar, 2013). Sin embargo, cuando las directrices se traducen en políticas educativas y estas se cristalizan en los métodos, las técnicas y los contenidos escolares persiguen líneas abrumadoras de objetivos descontextualizados. García (2007) argumenta que las diferentes concepciones de la educación resaltan la importancia del proceso de formación en las relaciones sociales y humanas, de ahí la relevancia de la implementación de metodologías educativas que favorezcan la diversidad cultural y su reconocimiento.

Por otro lado, Annessi y Acosta (2020) relacionan la incompetencia que se ha generado en el cuerpo docente a la hora de desarrollar sus clases a través de la nueva modalidad, y se vuelven partidarios de una fatalidad en la educación que

debe solucionarse con acciones concisas que no perjudiquen la, de por sí ya deteriorada, condición de la enseñanza. Además, resaltan que la diferencia económica en las comunidades menos favorecidas ocasiona una desigualdad de recursos y aparatos tecnológicos, así como del limitado acceso a las plataformas digitales de formación. Por su parte, Pozo et al. (2012) afirman que, cuando las escuelas se convierten en comunidades de aprendizajes para todos e integran a los distintos sectores que la conforman, sin duda, se promueve la consecución de logros en el alumnado. Por lo tanto, al involucrar a los actores educativos en la adecuación de contenidos y la modificación de estructuras de enseñanza, se dan pasos importantes que ayudan a construir la diversidad desde el proceso educativo.

La educación comparada y la diversidad didáctica

Los procesos educativos se fortalecen con estrategias metodológicas de enseñanza que generan aprendizajes y forjan experiencias en los miembros de una comunidad escolar. Si bien la comparación adquiere muchas concepciones, dentro del ámbito educativo es entendida como una oportunidad para el análisis de la realidad en los diferentes contextos sociales. A través de la investigación comparada, se observan las características, necesidades y, por supuesto, oportunidades de perfeccionamiento sobre una comunidad escolar determinada. Este trabajo retoma elementos de la comparación para generar un análisis circunstancial, sobre la realidad durante la pandemia de COVID-19, misma que desencadenó nuevos retos e inéditas oportunidades laborales para los docentes, pero que, al mismo tiempo, transformó las condiciones de aprendizaje de los estudiantes. Una educación de calidad reclama estrategias inclusivas, en las que la diversidad sea considerada para la planificación de las clases. Dueñas (2010) argumenta que la inclusión educativa, al ser un proceso activo y participativo en la comunidad escolar, implica cambios tanto en la filosofía y la práctica educativa como en el currículo y la organización escolar.

La educación comparada es importante para generar reflexiones basadas en la investigación a través del método comparativo, sobre todo, en el área educativa, porque es solo a través de estos procedimientos como se llega a obtener una visión más amplia sobre los diferentes procesos de aprendizaje, lo que incluye la valoración de estrategias didácticas y pedagógicas. El método comparativo en la educación representa la oportunidad para acercarse a una experiencia distinta y con posibilidades de contraste. Al respecto, Rojas y Navarrete (2010) detallan

que la educación comparada es una opción de búsqueda teórica, epistémica, metodológica e interdisciplinaria, además de ser una agenda de investigación fructífera, abierta tanto a problemas teóricos como de explicación de la variedad de fenómenos educativos de contextos culturales diversos. La Unesco (2021) enfatiza las condiciones prevalecientes de la educación en pandemia, es decir, habla de una educación presencial con, solamente, intentos arriesgados de pertenecer a la virtualidad, porque los tiempos de emergencia no permitieron el diseño correcto de una planeación metodológica pensada en la diversidad. En el mismo sentido, Álvarez et al. argumentaron que:

> Es clave comprender que la enseñanza de emergencia implica el uso de soluciones totalmente remotas para la educación que, de otro modo, se impartirían presencialmente o de forma combinada. Su objetivo no es recrear un ecosistema educativo robusto, sino proporcionar acceso temporal, que potencialmente pueda retomar presencialidad una vez se haya controlado la emergencia. (2020: 6)

Por su parte, Schmelkes (2020) defiende el derecho humano de las comunidades lejanas al desarrollo tecnológico, sobre todo en los tiempos de la COVID-19, y enfatiza que la educación a distancia, cuando se lleva a cabo por medios no interactivos, uniformiza el contenido y el ritmo de la enseñanza que se impone sobre una realidad claramente diversa y heterogénea. Las condiciones educativas tras la situación pandémica han generado deficiencias en el aprendizaje, por esta razón resulta importante destacar el enorme esfuerzo que realiza el cuerpo docente para hacer realidad el derecho a recibir una educación laica, gratuita y de calidad, a pesar de los enormes fallos que se han hecho notar en la modalidad virtual. En el presente se requiere de la suma de esfuerzos para alcanzar una instrucción diversificada desde la casa del alumnado, algo para lo que, definitivamente, ningún sistema educativo está preparado.

El recorrido hasta aquí realizado permite advertir claramente diversas tendencias que han dejado una huella imborrable en el devenir educativo. La primera es la invisibilidad de la diversidad educativa, los procesos y procedimientos didácticos durante la pandemia. La segunda es la uniformidad impulsada desde la virtualidad y que es contraria a la expansión de la diversidad. La tercera tendencia está relacionada con la sobrevaloración de la virtualidad como mecanismo de masificación de la educación, sin considerar los aspectos económicos, las desigualdades sociales y la diversidad cultural que limitan el acceso estructural a la educación. La cuarta es la escasa disposición y creatividad del sistema educativo (actores, marco normativo e instituciones) para generar materiales digi-

tales viables para su uso contextualizado. La quinta es la revitalización y revaloración de la figura docente en la educación, independientemente del contexto (rural o urbana). La última tendencia se refiere a la ratificación de los actores educativos domésticos como soportes insoslayables de los proceso educativos y didácticos incluyentes.

La experiencia docente: resultado y análisis

Sobre los tipos de materiales didácticos

En el ámbito urbano, en la Institución Arnaiz, los materiales didácticos, en su mayoría, son gratuitos, pero también se trabaja con textos académicos de diferentes editoriales, y no todos los estudiantes cuentan con los recursos suficientes para adquirir estos libros. Aquellos que son gratuitos están disponibles en todo momento para que los alumnos, alumnas y personal docente puedan consultarlos o utilizarlos cuando lo necesiten, ya que no se cuenta con una conexión inalámbrica estable de internet, lo que genera limitantes para el buen desarrollo de las clases sincrónicas y la entrega de tareas. Esta institución cuente con materiales didácticos digitales interactivos, pese a esto, se implementan actividades lúdicas a distancia para complementar la enseñanza en el aula y generar aprendizajes significativos.

En el mismo espacio urbano, pero en el Centro Educativo La Paz, también se han implementado los materiales didácticos digitales. Estos tienden a ser utilizados de manera adecuada, lo que permite que los estudiantes aprendan mediante recursos tecnológicos. Los materiales digitales son elaborados por los profesores, y tienen un costo elevado para los estudiantes, aun así los adquieren al inscribirse, junto con una lista de útiles y libros (físicos y digitales). Estos últimos, incluso, cuentan con una plataforma interactiva sobre cada contenido académico, lo que significa que la conexión a internet no es una limitante, al menos para la mayoría de los estudiantes.

En el caso de que un(a) alumno(a) no pueda conectarse a la sesión sincrónica, se le brinda la oportunidad de consultar la clase en cualquier momento a través de las plataformas digitales. Las sesiones son grabadas y toda la comunidad estudiantil tiene acceso a ellas.

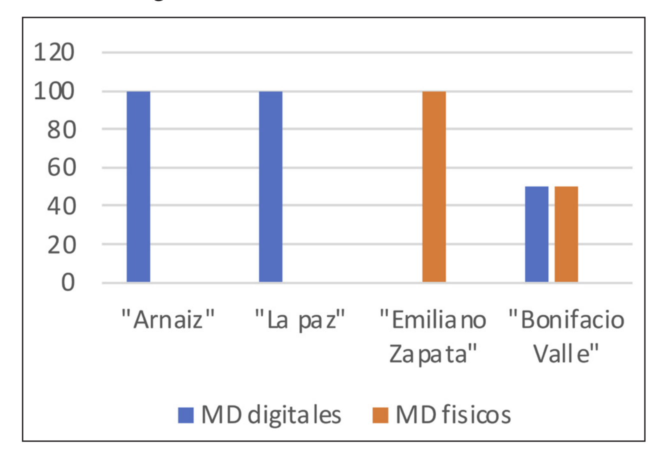
En el ámbito rural, en la Escuela Primaria Emiliano Zapata, perteneciente a la comunidad de Xochihuehuetlan, Guerrero, no se emplean materiales didácticos digitales, debido a que no todos los alumnos tienen acceso a un dispositivo

electrónico y, en su mayoría, no poseen una red inalámbrica de internet. Los profesores se ven en la obligación de diseñar guías didácticas semanales que imprimen a un bajo costo, con el fin de lograr que los estudiantes tengan la oportunidad de adquirir las actividades y contenidos de cada semana. La mayor parte de los padres de familia pagan los materiales y útiles escolares necesarios, pero algunos se limitan a adquirir los básicos, porque consideran que las guías no deberían tener costo alguno, además, rechazan la idea de ser ellos quienes instruyan a sus hijos en las actividades, de manera que los alumnos se valen únicamente de las instrucciones escritas en las planeaciones impresas.

Una situación similar se vive en la Escuela Primaria Bonifacio Valle, ubicada en la comunidad rural de Tulcingo de Valle, Puebla, en donde la forma de trabajo de un docente se divide en dos áreas: las clases en línea y las actividades impresas. Por un lado, las primeras se limitan a las videollamadas realizadas mediante plataformas digitales, a las cuales únicamente tienen acceso los estudiantes cuyos padres pueden pagar un servicio de internet estable. Por otro lado, los padres de familia con menos recursos económicos, con mucho esfuerzo, adquieren las guías semanales impresas que tienen un costo aproximado de 15 pesos. Los costos deben ser cubiertos por los padres de familia y el salario de los docentes, no por exigencia, sino por voluntad propia. A pesar de ello, no existe la posibilidad de utilizar recursos y materiales didácticos digitales y mucho menos interactivos.

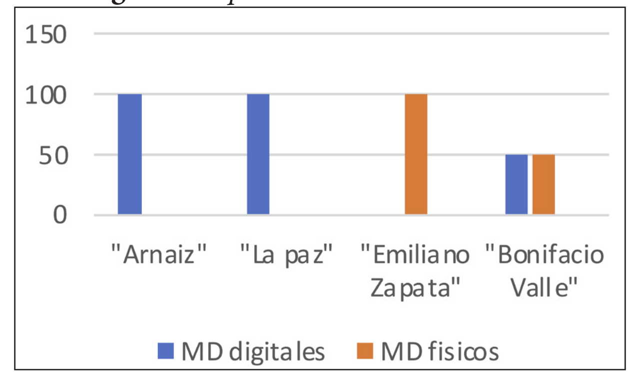
En las siguientes gráficas (figura 1 y 2) se puede advertir que, en las dos instituciones escolares situadas en espacios urbanos, la modalidad de enseñanza es virtual. En tanto que, en las dos instituciones escolares del ámbito rural, la situación es diferente; en una institución la modalidad de enseñanza no es virtual, pero se apoya en los materiales impresos y, en la otra escuela, se hace uso de la virtualidad y de los materiales educativos impresos simultáneamente. En realidad, en una de las escuelas rurales no hay un proceso de enseñanza por parte del docente, sino desarrollado por el alumno y los padres de familia.

Figura 1. *Modalidad de enseñanza*



Fuente: Elaboración propia

Figura 2. *Tipos de materiales didácticos*



Fuente: elaboración propia

En las dos escuelas urbanas los materiales didácticos utilizados son virtuales. En tanto que en una institución rural, los materiales didácticos son totalmente físicos y se debe pagar para acceder a ellos, en la otra, se utilizan materiales virtuales y físicos.

Sobre la educación de calidad

En el Instituto Arnaiz, las profesoras inician las clases detallando los temas, las actividades y los objetivos que se abordarán en cada sesión. Tienen un adecuado

control y manejo del grupo, al mismo tiempo que hacen que los contenidos de las diferentes materias sean pertinentes y que, además, estos se asocien con las actividades, a través de los diferentes materiales didácticos.

No obstante, durante las clases se visibiliza que existen deficiencias en cuanto a la atención de los padres de familia, ya que la mayor parte de las sesiones en línea no permanecen junto a sus hijos o hijas. Incluso, en ocasiones, no disponen de tiempo para realizar las actividades, tareas o proyectos en conjunto con los estudiantes, lo que hace que la distracción de los alumnos afecte su aprendizaje. Por otra parte, en el Centro Educativo La Paz, los contenidos de cada unidad se manejan de forma ordenada mediante planeaciones anticipadas. Esto, inclusive, aplica para los diferentes talleres de arte, música, educación física e inglés. Cada profesora debe ejercer disciplina para impartir de manera ordenada las materias y utilizar de forma correcta los materiales didácticos. En las observaciones realizadas durante las sesiones sincrónicas, se advierte que los padres de familia no se involucran en el proceso de aprendizaje de sus hijos, y dejan toda la responsabilidad a los profesores.

En la escuela Primaria Rural Emiliano Zapata, los profesores se dirigen de manera respetuosa para atender las dudas e inquietudes, sin embargo, la única vía de comunicación con sus alumnos es a través de los padres de familia y de plataformas de comunicación como WhatsApp y Facebook. Los docentes de esta institución no cuentan con un aula de medios digitales, ni con las herramientas tecnológicas (computadoras, cámaras, micrófonos, teléfonos celulares, entre otros) para impartir clases en línea. A esto se le debe agregar la poca disposición por parte de los padres de familia para reforzar los conocimientos de sus hijos.

De manera similar, la comunidad de Tulcingo de Valle presenta bastantes deficiencias en cuanto a los servicios de red inalámbrica. Los profesores han afrontado las problemáticas y limitaciones cotidianas, pese a esto, no se han podido solucionar las dificultades relacionadas con la falta de personal docente para atender materias como lengua extranjera y habilidades tecnológicas. Además, la mayor parte de las sesiones en línea se interrumpe por motivos ajenos a la labor docente, ya que las condiciones tecnológicas y ambientales de la comunidad no permiten el buen desarrollo de las clases. Algunas diferencias y similitudes que existen entre las escuelas rurales y urbanas se pueden visualizar en la siguiente tabla (cuadro 1).

Cuadro 1

Diferencias y similitudes de la calidad de la educación	
Diferencias	• Los recursos económicos no son suficientes para los alumnos de la zona rural. Los profesores ponen mucho empeño, pero el contexto cultural y económico hace que se distinga la diferencia de calidad entre un contexto y otro. • En el contexto urbano la atención de los padres es más distante, algunos padres no se encuentran atentos a la educación de sus hijos. • El contexto urbano cuenta con mucho más material didáctico digital que les permite sobrellevar la pandemia actual y superar los retos. • El contexto rural no cuenta con los espacios adecuados, no hay buena señal de internet, la mayoría de los padres de familia apoyan a sus hijos, pero desconocen el uso de las plataformas. • Los alumnos de la zona rural no cuentan con un dispositivo electrónico propio que les permita tomar sus clases y que se utilice para el desarrollo de enseñanza-aprendizaje. • Tanto en el ámbito rural como en el urbano, los temas abordados son similares porque tienen los mismos programas. • En ambos casos, los profesores planean sus clases para poder apoyar a sus alumnos.

Fuente: Elaboración propia

Sobre las características del contexto

Los alumnos del Instituto Arnaiz cuentan con espacios en casa destinados, específicamente, a enlazarse a sus clases *online*. La totalidad de los estudiantes en esta institución cuenta con conexión a internet y diversos dispositivos electrónicos para realizar sus actividades académicas, dar seguimiento a sus clases y hacer uso de los materiales didácticos.

El internet falla ocasionalmente, sin embargo, es una afectación que le puede suceder a cualquiera, incluyendo al profesor mismo. Para estas situaciones, se ha generado un procedimiento básico en el que, al perderse la comunicación por las plataformas digitales, los estudiantes están obligados a ponerse en contacto con el profesor o profesora, a través de los canales de comunicación alternativos, como WhatsApp, Telegram, Messenger, entre otros.

Al ser un contexto urbano, la asistencia a las clases es de 85%. Existen casos específicos de alumnos con menor posibilidad de conectarse a todas las sesiones

de la semana, a pesar de eso, los profesores brindan herramientas de apoyo para atender las diferentes dificultades individuales que interfieran en el desempeño de sus estudiantes, buscando alternativas flexibles para el desarrollo y entrega de las actividades escolares.

Una situación muy similar se vive en el Centro Educativo La Paz. Los alumnos cuentan con espacios adecuados para su aprendizaje, con servicio de internet en casa y con los dispositivos móviles necesarios para poder acceder fácilmente a sus sesiones de clases. La asistencia es de 90%, lo que hace que el manejo del grupo sea un reto para cada profesor. La accesibilidad de los docentes en relación con los trabajos de los alumnos se traduce en orientaciones recurrentes para desarrollar el aprendizaje, enfatizando en todo momento la importancia del bienestar emocional antes que el aprendizaje de contenidos.

Por otra parte, en la comunidad rural de Xochihuehuetlan, los alumnos tienen acceso al plan de trabajo físico y digital, aun sin tener la posibilidad de adquirir dispositivos con internet. Las clases en línea son nulas, y la suma de tareas y actividades se proporciona de manera física al padre de familia o tutor, esto hace que la comunicación entre padres y maestros se desarrolle con información elemental.

Es preciso reconocer que, dentro de este entorno educativo, las situaciones económicas y socioculturales generan niveles muy bajos de aprendizaje de las distintas asignaturas, debido a que solo la tercera parte de los padres de familia entregan en tiempo y forma los trabajos demandados por el profesor o profesora. En Tulcingo de Valle, se vive una situación precaria. La asistencia o conexión a las clases presenta niveles muy bajos, por lo tanto, los alumnos tienen información discontinua, lo que obstaculiza el flujo de las indicaciones y el aprendizaje de los contenidos; esto hace que los estudiantes opten por no entregar las actividades, y genera un atraso en su aprendizaje. La calidad del internet es deficiente, por lo tanto, se dificulta la comunicación para disipar dudas a través de sesiones *online*, sin embargo, la profesora propone maneras de relacionar sus actividades impresas con los contenidos del programa.

A pesar de esto, existe distracción en clase, lo que complica la enseñanza al grado de tener un aproximado de 25% de participación y asistencia. En general, se pueden advertir las siguientes diferencia y similitudes en las cuatro instituciones escolares.

Cuadro 2. *Diferencia y similitudes del contexto entre las cuatro instituciones*

Diferencias	• La asistencia a clases en entornos urbanos es aproximadamente de 85 o 90%, sin embargo, en contextos rurales puede ser de 25% o, a veces, nula. • La calidad del internet en las instituciones urbanas es de buena a excelente calidad, mientras que en los espacios rurales es muy deficientes, lo que impide la posibilidad de gestionar clases en línea. • Mientras algunos trabajan con clases *online*, otros se limitan a trabajar con copias impresas, pagadas por los padres de familia.
Similitudes	• En todos los casos, los docentes están dispuestos a atender dudas y solucionar problemáticas relacionadas con los contenidos y con los materiales de trabajo. • A pesar de las diferencias en los cuatro contextos, los docentes buscan la manera de evaluar de forma justa sin tomar en cuenta la asistencia o la entrega de actividades. • Los docentes se vuelven empáticos con sus alumnos en esta nueva normalidad en la educación.

Fuente: Elaboración propia

Sobre la producción y adecuación de materiales

En cuanto a la producción o adecuación de materiales, en el ámbito urbano, los profesores del Instituto Arnaiz adaptan los materiales físicos a la modalidad virtual. La institución no proporciona a los docentes recursos económicos o materiales, a excepción de los accesos gratuitos a las plataformas digitales de comunicación y de enseñanza. Son los docentes quienes, con base en la propia experiencia, se limitan a hacer uso de las herramientas tecnológicas que mejor dominan y a trasladar los materiales didácticos físicos a una versión digital. En general, los instrumentos se limitan a las versiones gratuitas disponibles en la web o, en su defecto, son creados por el docente. De cualquier forma, los materiales didácticos que utilizan los profesores son atractivos a la vista y logran que la clase sea amena y que los estudiantes se muestren interesados en su aprendizaje.

De manera simultánea, el cuerpo docente del Centro Educativo La Paz hace uso de materiales didácticos digitales y físicos. Imparten los contenidos de manera que estén relacionados con las condiciones de su entorno y de la situación pandémica. La institución incluyó una plataforma virtual de aprendizaje dentro de su nuevo programa educativo, mismo que contempla los diferentes materiales didácticos utilizados por los profesores a lo largo de cada semestre, pero, al mismo tiempo, a través de esta plataforma, los docentes pueden llevar el control

de las asistencias, los contenidos y las actividades escolares, de manera que los pocos materiales utilizados por el profesorado son contextualizados, y cuentan con las modificaciones necesarias y con un alto grado de pertinencia sobre las necesidades de los estudiantes, además de que, en los aspectos didácticos, logran su cometido, pues consiguen una interacción entre el estudiante y el contenido, haciendo uso de las herramientas tecnológicas.

Cuadro 3. *Diferencias y similitudes de los materiales didácticos*

Diferencias	• En los contextos rurales no se tienen clases sincrónicas con regularidad o bien, son nulas, por lo que el profesor no se enfoca en diseños digitales.
Similitudes	• En los contextos urbanos ningún material es novedoso, solo fue adaptado a formato digital. • En los 2 contextos (rural y urbano) las instituciones no brindan un presupuesto para el diseño o apoyo a profesores para los materiales didácticos. • En contexto urbanos las instituciones solo brindan una plataforma, pero son limitadas a los materiales gratuitos, de lo contrario, se tiene que pagar u ocupar los materiales que diseñan los profesores. Esto mismo sucede en los contextos rurales, los profesores diseñan sus propios materiales. • En los cuatro contextos todos los profesores diseñan sus materiales ya sea digitales o no, según las necesidades del contexto. • Todos los docentes coinciden en que los materiales tienen que ser atractivos, inclusivos y que ayuden a una actitud positiva para el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia

En la escuela Primaria Rural Emiliano Zapata, los materiales nunca fueron modificados, ya que no se trabaja de manera digital, así que permanecen en físico, impresos. Los materiales didácticos son enviados a los alumnos; su diseño está a cargo de cada profesor y su costo lo cubre cada padre de familia. No siempre se puede tener a la mano un material didáctico que facilite el aprendizaje. Ocasionalmente, se gestionan procesos complejos para habilitar recursos por parte de los directivos de la institución. Finalmente, en la Escuela Primaria Bonifacio Valle, se generan materiales didácticos impresos, mientras que la tecnología solo se usa en casos específicos como las clases *online* o la proyección de algún material audiovisual. La calidad del material didáctico depende del docente y del padre de familia: el primero se concentra en el diseño, mientras que el segundo adquiere las planeaciones para su hijo o hija a cierto costo. Cada material se modifica de acuerdo con la edad y tema que se desarrolla en clase.

La diferencia marcada en los distintos contextos considerados para este trabajo (urbano/rural) describe la realidad presente cada día en los procesos educativos de las comunidades escolares de distinta índole. A través de esta investigación comparada se distingue la desigualdad de condiciones en cada uno de los espacios educativos, lo que permite contrastar las maneras de enseñanza y su relación con los contenidos de aprendizaje. A continuación, se mencionan diferentes elementos importantes para la reflexión y el análisis de la situación educativa actual.

Lo primero que se destaca es la carencia de materiales físicos y tecnológicos en las escuelas, particularmente, en las rurales, mientras que en las instituciones urbanas se dispone de la tecnología suficiente para implementar estrategias educativas con mayor dinamismo e interacción entre el alumnado y el profesor. El poco o nulo acceso a los dispositivos y redes de cobertura tecnológica impactan de manera negativa en el proceso de aprendizaje en las zonas rurales. En tanto que en las escuelas urbanas hay mayor posibilidad de aprender para aquellos estudiantes cuya familia tiene un poder económico que posibilita el uso de la tecnología.

De manera común, en las cuatro instituciones educativas, un elemento fundamental para que todo proceso de enseñanza se ejecute es la proactividad del docente y la disciplina del alumnado, así como la disposición de tiempo por parte de los padres de familia para favorecer el aprendizaje de sus hijos través de los contenidos y las estrategias pedagógicas diseñadas por el docente.

El segundo punto se refiere al tema de la calidad en la educación desde una perspectiva comparada entre diferentes entornos de enseñanza; se visibiliza la necesidad emergente de fortalecer la atención estructural y la instrucción educativa en las comunidades rurales, porque son las que menos recursos detentan y las que enfrentan más situaciones adversas en el proceso de aprendizaje. La educación citadina genera otras necesidades menos físicas y más de carácter formativo, porque los recursos tangibles o de comunicación no representan una limitante; los obstáculos son, más bien, los horarios, la inasistencia a clases y la limitada disposición por parte de los padres de familia y de los estudiantes para adentrarse en el acto pedagógico de la educación, así como en nuevas formas de enseñanza. La calidad cobra un nuevo significado cuando se habla de un contexto diferente al que estamos acostumbrados, lo que genera distintos cuestionamientos sobre los estándares e índices de calidad educativa, los cuales deberían considerar las condiciones físicas, tecnológicas, pedagógicas, entre otras. A tra-

vés de la investigación, se puede advertir que la calidad en la educación debe entenderse de manera distinta cuando se habla de entornos escolares diferenciados, ya que, para algunas instituciones, este tipo de calidad está próximo a alcanzarse, mientras que para las escuelas de bajos recursos en zonas rurales, pretender alcanzar cierta calidad en la educación se vuelve un proceso complicado y lleno de obstáculos.

La característica sobresaliente en ambos espacios urbanos es el fácil acceso a las redes de comunicación y a las plataformas digitales, ya que la mayor parte de la comunidad escolar tiene oportunidad de adquirir servicios y recursos tecnológicos para estar conectados en las clases. Sin embargo, en los contextos rurales, la situación es distinta. Entre las características que los definen, se encuentra la limitada comunicación entre docentes y alumnos o, en su defecto, con los padres de familia; además, la virtualidad no tiene cabida en estos entornos, lo que significa que, de alguna manera, la calidad cobra un sentido diferente en cada uno de los contextos escolares, pues se apega a las necesidades específicas de cada institución.

Los materiales didácticos se vuelven la ruta del temario de clases, pero depende del docente fortalecer nuevos conocimientos y asegurar un aprendizaje significativo a través de los instrumentos educativos. Esto implica que el docente debe combinar recursos, técnicas, estrategias y contenidos académicos, lo que lo vuelve la pieza fundamental de la enseñanza en cualquier entorno. Hay bastante responsabilidad docente y poca responsabilidad institucional en el ámbito rural. En adición, las escuelas rurales con mayores carencias son las que tienen excesivos obstáculos para favorecer el aprendizaje del alumnado. El rol determinante que tienen los materiales didácticos dentro del proceso de adquisición de nuevos conocimientos es un imperativo pedagógico. Si bien no es el instrumento didáctico el que asegura aprendizajes de calidad, la ausencia de este hace más deficiente el aprendizaje.

En efecto, el sistema educativo (normas, actores e instituciones) debe orientar a que la inclusión no solo sea teórica, sino práctica en todos sus procesos. La reflexión en el actuar brinda oportunidades para discernir acciones justas y equitativas, para visibilizar la diversidad contextual y, también, hace manifiesta la desigualdad educativa que ha permeado el presente pandémico. La desigualdad y la injusticia educativa son contraproducentes porque no favorecen la diversidad equitativa ni la interculturalidad proactiva necesaria para cimentar procesos educativos que favorezcan la ilustración mutua dentro del sistema educativo. Un sistema que ha abandonado a los grupos sociales más vulnerables y ha dejado en un estado de indefensión educativa a la niñez en su contexto.

Conclusión

Las normas sanitarias y de resguardo implementadas debido a la pandemia de covid-19 derivaron en que los diferentes procesos educativos que se llevaban a cabo en el aula migraran hacia el espacio doméstico. Esto volvió más complejo el proceso didáctico. Los docentes, alumnos y padres de familia mostraron su frustración ante las injusticias y carencias de recursos en su entorno, que imposibilitaron el desarrollo educativo de la niñez. La educación a distancia generó nuevos desafíos para las escuelas, sobre todo, para los docentes, porque hicieron frente a las distintas problemáticas contextuales, las cuales son, precisamente, las que tienden a ser ignoradas cuando se diseñan las estrategias estructurales para mover el sistema educativo. La adecuación de los materiales didácticos se convirtió en una estrategia de cambio y compromiso por parte del personal docente que, a pesar de las limitaciones de su entorno y de las carencias institucionales que prevalecieron, particularmente en el ámbito rural, generó soluciones.

Es necesario adaptar las estrategias pedagógicas de acuerdo con las condiciones de la comunidad escolar, ya que sin ello no se logran las metas de aprendizaje. Es decir, hace falta conocer la institución para no cometer el mismo error que se ha cometido por muchos años: asignar un conjunto de materiales didácticos homogéneos, sin algún objetivo de acuerdo con lo que los estudiantes necesitan, pero, sobre todo, que no se relaciona con las vivencias cotidianas de la región. La educación necesita metodologías incluyentes y sólidas para que las situaciones inéditas, como la pandemia de covid-19, no pongan en tela de juicio la capacidad del personal docente, y que las tecnologías no determinen el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

La calidad en la educación, la adecuación de los contenidos, la contextualización de materiales y la descripción del entorno son solo algunos de los rasgos que distinguen una comunidad escolar, sin embargo, a pesar de ser características fundamentales de toda institución, pasan desapercibidas. Por esta razón, es no solo oportuno, sino útil y necesario implementar estrategias y técnicas basadas en la virtualidad, pero que estén al alcance en los contextos rurales, para dar paso a las oportunidades de aprendizaje, porque se trata de construir una interculturalidad proactiva que fortalece la diversidad.

Bibliografía

Abós Olivares, P., Torres, S. C. y Fuguet, B. J. (2017). Aprendizaje y escuela rural: la visión del alumnado. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (49), 1-17.

Aguilar, M. (2013). Educación, diversidad e inclusión: la educación intercultural en perspectiva. *Ra Ximhai,* 9(1), 49-59. Recuperado de http://www.revistas.unam.mx/index.php/rxm/article/view/53880

Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera M., Scannone, R., Vásquez, M. y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Washington, D. C: BID. Recuperado de https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf

Amiguinho, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(2), 25-37.

Annessi, G. y Acosta, J. (2020). La educación rural en tiempos de COVID-19. Experiencias de continuidad pedagógica en las escuelas primarias de Maipú, provincia de Buenos Aires, Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 43-59. Recuperado de https://rieoei.org/RIE/article/view/4145/4178

Añorga, M. J., Valcárcel, I. N. y De Toro, G. A. J. (2006). La educación comparada. Método esencial de la educación avanzada. *VARONA*, (43), 14-16. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635563004

Aquino, B. y Lorenzatti, G. I, (2010). *Materiales didácticos para la educación a distancia*. [Ponencia]. Tercer Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia. pp.1-15. Recuperado de http://eduqa2010.eduqa.net/eduqa2010/images/ponencias/eje4/4_32_AQUINO_Beatriz_LORENZATTI_Graciela-Calidad_de_los_materiales_didacticos_para_la_educacion_a_distancia.pdf

Atencio, R. M., Gouveia, E. L. y Lozada, J. M. (2011). El trabajo de campo estrategia metodológica para estudiar las comunidades. *Omnia*, 17(3), 9-22. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73720790002

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social.* Madrid: McGraw Hill.

Dieter, N. (2011). El método comparativo. En R. Reyes, (Ed.). *Terminología científico-social* (41-57). Madrid: Anthropos.

Dueñas, B. M. L. (2010). Educación inclusiva. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366, Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785016

Escarbajal, F. Mirete, A., Maquilón, J., Izquierdo, T., López, J., Orcajada, N. y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398011.pdf

Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 101-120. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1020263

García, C. N. (2007). Las nuevas desigualdades y su futuro. En D. Sánchez, (Coord.). *Identidades, globalización e inequidad. Ponencias magistrales de la Cátedra Alain Touraine*. México: Universidad Iberoamericana.

García, F. (2012). *El cuestionario*. México: Limusa.

Gómez, D. y León, G. (2014). Método comparativo. En *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas aplicables a la investigación en ciencias sociales* (223-251). México: Tirant Humanidades.. Recuperado de http://eprints.uanl.mx/9943/

Grau, J. (2016). *Entrevistas, encuestas y cuestionarios, metodología de la investigación*. Buenos Aire: Universidad.

Guerrero, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (5), 1-7, Recuperado de https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6415.pdf

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (2001). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Santillana.

Navarro, J. y Gordillo, M. (2015). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. *Revista Campo Abierto*, 33(2), 115-125. Recuperado de https://docplayer.es/80581857-El-aula-como-escenario-de-la-diversidad-analisis-de-las-practicas-educativas-del-profesorado-de-educacion-infantil-y-primaria.html

Páramo, P. (2009). Pedagogía urbana: elementos para su delimitación como campo de conocimiento. *Revista Colombiana de Educación*, (57), 14-27. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635251002.pdf

Pozo, M., Suárez, M. y García, M. (2012). Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso. *Revista de Educación*, (358), 59-84. Recuperado de https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c55cf654-2188-414c-86b2-818605cea47a/re35804.pdf

Ribadeneira, C. (2020). Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural. *Revista Conrado*, 16(72), 242-247. Recuperado de http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n72/1990-8644-rc-16-72-242.pdf

Rizo, J. (2015). *Técnicas de investigación documental*. Managua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua.

Rojas, I. y Navarrete, Z. (2010). Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación. En M. Navarro, (Ed.). *Educación Comparada. Perspectivas y casos.* México: Planea, Sociedad Mexicana de Educación Comparada y World Council of Comparative Education Societies.

Ruiz, O. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (40), 1-12. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73720790002

Schmelkes, S. (2020). Educación y pandemia: crisis social, desigualdades y estragos educativos. *Revista de Educación*, 30-35. Recuperado de https://revistas.ibero.mx/ibero/uploads/volumenes/55/pdf/educacion-y-pandemia.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019). *Boletín No.165 Reconoce el Acuerdo Educativo a la interculturalidad como uno de los atributos de la educación en el siglo XXI*. Recuperado de https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-165-reconoce-el-acuerdo-educativo-a-la-interculturalidad-como-uno-de-los-atributos-de-la-educacion-en-el-siglo-xxi-moctezuma

Unesco. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural.* París: Unesco.

Unesco. (2021). *Los sistemas de información educativa frente a la pandemia de COVID-19.* París: Unesco.

Unicef. (2021). *La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje.* Unicef. Recuperado de https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-falta-de-igualdad-en-el-acceso-la-educación-distancia-en-el-contexto-de-la

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social.* Madrid: Síntesis.

LOS RITUALES SECULARES DE LA LECTURA EN UNA BIBLIOTECA INFANTIL

Daniel Ramos García
María Guadalupe Huerta Morales
Karla Villaseñor Palma

Introducción

¿Cómo identificar los rituales de lectura en bibliotecas infantiles? Este texto, a partir de un enfoque antropológico, hace una propuesta para comprender los espacios y prácticas lectoras como componentes de un ordenamiento social anclado en estructuras religiosas que retoman rituales y mitos para conformar comunidades. La confituración de comunidades incluyen, por supuesto, la regulación de las relaciones al interior del propio grupo así como las relaciones con otros grupos, y por tanto, las relaciones con la diversidad.

Max Weber (1998; 1967) señaló que uno de los rasgos de la secularización es el desencantamiento del mundo y la explicación del mismo centrada en la razón. Con esto, se marcó el fin del monopolio religioso y se diversificaron las opciones que explican y dan sentido a la vida, ámbito que correspondía a la religión. Durkheim (2008) observó que las instituciones religiosas iban en declive y vaticinó, en algunos casos, su fragmentación en prácticas que se acomodarían en distintos ámbitos sociales. Más allá de entablar una discusión sobre si la religión ha desaparecido o no, en este trabajo nos interesa describir cómo ciertas prácticas se han desplazado de lo religioso hacia lo secular.

Ante este panorama, surgen nuevos grupos y discursos que funcionan como posibilidades para que las personas reproduzcan prácticas que eran exclusivas de la religión como convocar, congregar, reproducir rituales o sacralizar objetos, por ejemplo. Con esto en mente, nos apoyamos en los estudios socioculturales de la tradición escrita que entienden esta como una forma de crear comunidades y ofrecer respuestas en la vida de los lectores. Esto es visible, sobre todo, en aquellos que buscan una función apaciguadora o de disfrute en textos escritos.

En este capítulo dichas reflexiones se vinculan con los hallazgos de un proyecto de investigación que tuvo como objetivo proveer elementos teóricos para

reflexionar sobre el papel de mediadores de lectura y bibliotecas comunitarias en la vida social. Entre las bibliotecas abordadas se encuentra Crisálidas de Álamos, ubicada en una colonia popular de la ciudad de Puebla, México. En este espacio de lectura se pudo observar que distintas actividades de mediación de lectura adquirían una estructura y función similares a las religiosas.

A partir de datos obtenidos mediante la observación participante y entrevistas, explicamos el traslado y la analogía de las prácticas religiosas en esta biblioteca infantil. Aunque es un espacio secular, sus actividades lectoras mantienen una relación análoga con las religiosas. De esta manera, observamos que las prácticas de lectura se apoyan en una estructura y función similar a la religiosa, muestra de ello son ciertas solemnidades y rituales, así como el carácter congregante y cíclico que logra dotar de sentido la vida de los participantes.

En el siguiente acápite presentamos el marco de referencia utilizado en la investigación, y hacemos énfasis en las características generales de los rituales seculares y su vinculación con la cultura escrita. Posteriormente, presentamos el enfoque metodológico, los métodos de recopilación de información y la técnica de análisis que permitieron la construcción de la analogía entre religión y ciencia. A continuación, se exponen y discuten los datos encontrados en el trabajo de campo al vincularlos con la propuesta analítica de rituales seculares. Finalmente, el análisis de los rituales seculares de la lectura dirige la atención en que las bibliotecas infantiles se constituyen con ciertas prácticas y objetos que las hacen ser un espacio normativo para la construcción de comunidades educativas y culturales.

Pensar la lectura desde los rituales

Los fundadores de la sociología moderna nos dan pistas para pensar en los efectos y los límites de la religión en distintos ámbitos sociales. Marx (1989), por un lado, establece que la religión mantenía adormecida a la sociedad y no le permitía tener consciencia de sí misma, como una atadura que la mantiene oprimida y, de esta manera, era utilizada por las clases dominantes como una forma de control. Así, al ser el opio del pueblo, dotaba de una falsa ilusión y consciencia que justificaba las relaciones jerárquicas y desiguales entre las distintas clases sociales.

Por otro lado, Max Weber (1998; 1967) menciona que la modernización puso la razón en el centro y hubo un desencanto hacia las instituciones tradicionales; la religión era una de ella. Un factor importante en esto fue la racionalización de distintas esferas de la vida, lo que llevó a alejarse de lo religioso y tratar de en-

tender, mediante un método lógico, la vida misma. Otros autores como Ritzer (2005) prefieren hablar de un reencantamiento posterior al desencantamiento; entonces, la sociedad siempre está abstraída, pues aparecen nuevas ofertas que llenan los vacíos. Del mismo modo, Maffesoli (2009) establece el goce como una forma de constante búsqueda para encontrar el reencantamiento de manera colectiva, aunque de forma efímera.

Por último, Durkheim señala que la religión está estructurada por un colectivo emocional, en el que la gente se congrega motivada por una entidad sagrada. En sus palabras menciona: "un sistema solidario de creencias y prácticas relativas de entidades sacras, es decir, separadas, prohibidas; creencias y prácticas que unen en una misma comunidad moral llamada iglesia a todos los que se adhieren a ella" (2008: 92).

En este sentido, la religión tiene una función de regulación del orden social. Esto lleva a Durkheim a señalar, a modo de profecía, que hay algo en la religión que puede perdurar y eso es la capacidad de congregarse:

> Hay, pues, en la religión algo eterno, que está destinado a sobrevivir a todos los símbolos particulares de los que se ha ido rodeando sucesivamente. No puede haber ninguna sociedad que no sienta la necesidad de mantener y revitalizar, a intervalos regulares, los sentimientos colectivos y las ideas colectivas que le dan unidad y la individualizan. Pero esa reconstrucción moral sólo puede obtenerse mediante reuniones, asambleas y congregaciones en las que los individuos, en estrecha proximidad, reafirmen en común sus sentimientos comunes: de ahí la existencia de ceremonias que, por su objeto, por los resultados que obtienen y por lo medios que emplean para ello, son de la misma naturaleza que las ceremonias religiosas propiamente dichas. (2008: 641)

La religión, dice Hervieu-Léger (2005), no desaparece, sino, más bien, tiene una metamorfosis, se adapta a distintos espacios, lo que nos lleva a deducir que en algunos casos se conserva la estructura religiosa y, en otros, se traslada a prácticas que asimilan lo religioso. Desde este punto de vista, un concepto que contribuye a la discusión es el de *ritual*, al condensar prácticas, significados y funciones.

Recapitulando, para Marx la religión provee ilusiones que permiten la dominación de una clase social sobre otra y, por tanto, mantiene un orden dominante. Weber plantea que la institución religiosa se debilita a partir de las ideas racionales de la modernidad. Y, por último, Durkheim señala que las estructuras de la religión se mantendrán más allá de las esferas religiosas ya que cumplirán la función de cohesión social.

En este trabajo, se pone la atención en la manera como la escritura, a través del libro, se convirtió en un objeto sagrado que permitió el ejercicio del poder, la congregación, la legitimación de normas, así como la generación de discursos y prácticas propias de una comunidad religiosa. Como señala, Goody:

> En la esfera de la religión, es significativo que todas las religiones de conversión, las religiones excluyentes, estén basadas en el libro [...] Las religiones propias de las culturas escritas, con su punto de referencia fijo y sus modos especiales de comunicación sobrenatural, son menos tolerantes a los cambios. Cuando éstos ocurren, tienden a consistir en vuelcos repentinos, a través del surgimiento de herejías o "movimientos de reforma" que a menudo asumen la forma de un retorno al libro, o a su "verdadera" interpretación. (2003: 12)

Fue a través de los libros religiosos y mágicos que se impulsó una propagación del orden social que llegó a otros ámbitos de la vida más allá de la religión, ya sea a través de los mitos, los ritos o las reglas, mismos que pudieron transformar la organización del adherente religioso (Goody, 2003: 12). En estos otros ámbitos se trasladaron las estructuras del orden y buen funcionamiento de la sociedad. Estos usos de la escritura y del libro como objeto sagrado no han sido distintos con el avance del proyecto de modernidad y el establecimiento de la racionalidad como idea estructurante del nuevo orden social.

Si bien, durante la Edad Media los libros y su lectura estuvieron vinculados a asuntos religiosos, esto cambió con la modernidad. Fue a lo largo del siglo XIX que se dio un proceso generalizado de alfabetización como un elemento necesario para el ejercicio de la racionalidad. (Clemente, 2004: 26). Pero la racionalidad generó su propia estructura y comunidad: la ciencia. La ciencia se estableció como la institución más efectiva para conocer el mundo a través del conocimiento. El libro se constituyó en el objeto depositario de este conocimiento y la lectura se posicionó como la práctica ineludible para formar parte de la humanidad moderna.

Además, se pasó de leer unos pocos libros de índole religiosa a consumir una variada oferta de textos con fines informativos y de entretenimiento. La masiva escolarización y la conformación de una sociedad del conocimiento hicieron del libro el objeto omnipresente para la información, la cultura universal y la comunicación (Clemente, 2004: 31). Incluso, en las primeras décadas del siglo XXI, el libro digital continúa siendo un elemento imprescindible para la divulgación de la ciencia, el arte y la cultura.

El ritual secular

El ritual ha sido abordado desde una óptica religiosa, sin embargo, de manera cada vez más frecuente hay reflexiones que ven el ritual más allá de la religión; tal es el caso de autores como Cruces, (2007), Maisonnueve (2005), Da Matta (2002), por mencionar algunos, que han puesto atención en describir y explicar rituales seculares. Una definición de ritual es la que establece Martine Segalen:

> El ritual o rito es un conjunto de actos formalizados, expresivos, portadores de una dimensión simbólica. El rito se caracteriza por una dimensión espacio-temporal específica, por el recurso de una serie de objetos, por unos sistemas de comportamiento y de lenguaje específicos y por unos signos emblemáticos, cuyo sentido codificado constituye uno de los bienes comunes del grupo. (2005: 30)

En este sentido, el rito configura el espacio y el tiempo, recurre a una serie de objetos, a un sistema de comportamientos y de lenguajes específicos, además acude a una serie de signos cuyo sentido codificado representa el bien común para un grupo de personas que se reúne con objetivos similares. Los sociólogos Berger y Luckmann (1997) afirman que el ritual cumple una función específica que es la de apaciguar las crisis de sentido, por ello, es importante poner atención en los rituales y, sobre todo, distinguir la comunidad en la que se desarrollan. Al respecto, estos mismo sociólogos hablan de las instituciones intermedias que neutralizan los efectos de la vida moderna: son comunidades de vida y la dotan de sentido, están, dicen Berger y Luckmann, para sostener la sociedad y evitar que las crisis de sentido se expandan más allá de lo permitido.

Desde esta perspectiva, podemos distinguir que el ritual tiene un carácter multifuncional que responde a situaciones y grupos específicos. Podemos mencionar características universales que son las siguientes: hay un conjunto de acciones (prácticas) que están reguladas (normadas); fueron hechas por los participantes (colectivo); se realizan de manera cíclica (repetitivas); responden a un espacio y tiempo determinado, e interactúan con objetos y un lenguaje especializado.

A continuación, mostramos una tabla en la que exponemos las analogías que han sido guía para este ejercicio analítico.

Cuadro 1. *Analogía entre prácticas religiosas y prácticas lectoras*

Ámbito social	Religión	Ciencia, cultura y arte
Entidad de culto	Entidades sagradas	Conocimiento
Espacio	Templo	Biblioteca
Actores	Evangelizador(a), no conversos y conversos	Mediador/promotor (a), no lectores y lectores
Congregantes	Feligreses	Lectores
Objeto	Libro sagrado	Libro científico y literario
Ritual	Religioso	Secular
Tiempo	Cíclico, responde a acontecimientos históricos religiosos	Cíclico, responde a acontecimientos históricos cívicos
Práctica de relación y comunicación con la entidad	Oración	Lectura
Práctica cíclica	Misa	Sesión de lectura
Prácticas de conversión y difusión	Evangelización a través del ejemplo, discursos y actividades	Animación, promoción y mediación a través de festivales, ejemplo, discursos y actividades
Normas	Dictadas alrededor de la entidad divina para ser buenas personas	Dictadas alrededor del conocimiento para ser buenas personas
Conocimiento especializado	Libros, líderes religiosos, corrientes religiosas, personajes sagrados, cantos, oraciones	Libros, autores, editoriales, posturas sobre mediación, personajes literarios, estrategias, talleres, especialistas de lectura, música y cine infantil
Lenguaje especializado	Código especializado en textos sagrados, anclados en las interpretaciones verdaderas, en las buenas y malas acciones juzgadas por la entidad sagrada	Código especializado en literatura infantil y juvenil, anclado en los buenos y malos libros, las buenas y malas práctica de promoción/ mediación de lectura
Forma de sostenimiento	A través de ofrendas, aportaciones y diezmos	A través de gestión cultural, solidaridad y aportaciones y donaciones

Fuente: Elaboración propia

Metodología

Esta investigación se realizó desde 2018 hasta 2021, en ocho bibliotecas comunitarias infantiles del estado de Puebla. Entre sus objetivos se encuentra el proveer elementos teóricos para comprender la dinámica de estos espacios y sus actores. Se adoptó un enfoque cualitativo de carácter etnográfico que se apoyó de la observación participante, visitas constantes al espacio de lectura en distintos momentos, entrevistas a profundidad y múltiples pláticas informales y de registro fotográfico. Por cuestiones de espacio, solo presentamos un caso de los que hemos observado y en los que hemos participado, sin embargo, podemos decir que muchos de los elementos se repiten en otras bibliotecas.

Es importante señalar que, como investigadores, pertenecemos también a una comunidad de mediadoras y mediadores de lectura, desde ahí, nuestra participación es activa y constante en distintas bibliotecas ciudadanas. Por eso, nuestra posición asume una perspectiva colaborativa que favorece el diálogo reflexivo. La investigación está apoyada en un enfoque etnográfico, es decir, pone en el centro a las personas, sus discursos y prácticas, en diálogo con los conceptos y la mirada de quien investiga (Ferrándiz, 2011).

La fase analítica consistió en identificar los descubrimientos que se vincularon a la teoría del ritual y a la teoría sociocultural de la cultura escrita; posteriormente, se llevó a cabo un proceso de codificación a partir del cuadro 1, para después pasar a la fase de comprensión de los datos recabados y, finalmente, revitalizar los descubrimientos a partir de viñetas etnográficas (Taylor y Bogdan, 2013).

Los rituales seculares de la lectura

Crisálidas de Álamos es una biblioteca ciudadana infantil que, desde hace tres años, ofrece servicios de lectura y convoca a un número regular de niñas y niños lectores. Se ubica al nororiente de la ciudad de Puebla, en una colonia de tipo popular, donde los servicios llamados culturales son escasos, por no decir nulos. Se trata de la adecuación de la sala de una casa como biblioteca, misma que atiende, en primera instancia, a los miembros de la familia nuclear y extensa y, de manera secundaria, a los vecinos de la colonia. Se sostiene económicamente gracias de la gestión de la mediadora de lectura, así como de sus propios recursos.

Espacio

La biblioteca se encuentra dentro de la casa, comienza en el pasillo y se extiende hacia la sala. En ella se observan libreros, libros, letreros de ubicación, carteles alusivos a la lectura y a las normas de la biblioteca. También, al centro de la sala, se aprecian los sillones y tapetes en los que los usuarios pueden sentarse a leer y explorar los libros. La biblioteca convive con otros objetos propios de la familia, como fotografías, imágenes sagradas, decoraciones, televisión, aparatos electrodomésticos.

Figura 1. *Bienvenidos a Crisálidas de Álamos*



Fuente: Foto tomada en trabajo de campo, septiembre de 2019

Nota: La sala de la familia es transformada para funcionar como biblioteca, se cuelgan anuncios y reglas para los asistentes, se montan libreros y canastas de libros que están a ras de piso. Antes de iniciar se da la bienvenida a los asientes y al mismo tiempo se les indica cómo deben comportarse y el cuidado que se les debe dar a los libros. Es importante mencionar que en la entrada permanecen los mediadores de lectura, con su respectivo uniforme, reciben a niñas y niños que ahí se dan cita.

Objeto

Los libros que tiene esta biblioteca son de la llamada literatura infantil y juvenil (LIJ), es decir, se trata de libros especializados en la atención del público infantil y adolescente con la clara intención de ofrecer experiencias que coadyuven a la formación y consolidación de lectores. Por supuesto, los objetos centrales de la biblioteca son los libros que, de alguna manera, son sacralizados al representarse como *bebés*, es decir, como personas pequeñas muy preciadas que deben cuidarse. La biblioteca presume de tener libros de calidad, pues evitan, en la medida de lo posible, los libros comerciales o de historias *cliché,*[1] así como de superación personal o religiosos, para colorear y de texto.

Figura 2. *Objetos alrededor de la lectura*



Fuente: Foto tomada en trabajo de campo, septiembre de 2019

Nota: Los objetos religiosos y de lectura conviven en el mismo espacio. En la fotografía se observan figuras de San Judas y el Niño Dios que se entremezclan con otros objetos personales de la familia. También se puede ver un cartel que tiene escrito "La lectura es sana", con una clara connotación de que la lectura hace bien a las personas. Todos estos objetos y mensajes acompañan las sesiones de lectura que se ofrecen de manera semanal.

[1] Es decir, libros *que están de moda* en la industria editorial, ya sea por el autor, la temática, el formato o la forma de escritura.

Actores

Este espacio de lectura es atendido por una familia, pero la responsabilidad principal es de la madre. Ella es quien ha asumido el papel protagónico como mediadora de lectura, ha invitado a más niñas, niños y vecinos a leer, ha gestionado el acervo, planea y supervisa de manera general las actividades de lectura que realizan otros miembros de la familia y amigos. Además, se ha formado como promotora/mediadora de lectura y divulgadora científica, al tiempo que ha impulsado a sumarse a estas capacitaciones a su hija mayor, una universitaria, que, poco a poco, se compromete más con la atención y la responsabilidad de la biblioteca.

La madre ha señalado que, para ella, el ser mediadora es resultado de compartir el gusto por la lectura con su abuelo, quien fue su primer mediador y le ayudaba a elegir sus primeras lecturas: "[Mi abuelo] No nada más nos daba qué leer, sino que después venía esta parte de qué entendiste, de qué harías tú, este cuestionamiento de cómo yo estoy percibiendo lo que en ese momento leí" (Comunicación personal). Esto hizo que ella se interesara por saber más sobre la lectura y lo incorporara como una actividad importante para ella.

Señala que, a lo largo de su camino como mediadora de lectura –ya sea en talleres con adultos o en las escuelas de sus hijas e hijo–, una habilidad importante en su labor es la de saber utilizar la voz alta para compartir con otros la lectura. En este sentido, "la lectura no es solamente una operación intelectual abstracta: es una puesta a prueba del cuerpo, la inscripción en un espacio, la relación consigo mismo o con los demás" (Cavallo y Chartier, 1998: 14).

Cabe señalar que una de las características de esta biblioteca es que ha logrado la congregación de la familia nuclear y extensa de la mediadora. Sus hijos participan de manera relevante, no solo porque asisten a todas las sesiones y actividades de lectura, sino porque la madre los impulsa a tomar un papel protagónico, a fin de poner el ejemplo de cómo comportarse en la biblioteca y cómo ser lectores. Es decir, sus hijas e hijo leen, conocen la organización de la biblioteca, son anfitriones y deben respetar las reglas. Es así como su hija e hijo menor, que cursan la primaria, se han convertido en lectores asiduos. Como la mediadora señala: "Tenemos que seguirle y buscar las formas de seguir compartiendo y seguir viralizando las lecturas y de que el entorno familiar comparta, que sirva como para conocerse más entre nosotros" (Comunicación personal).

Figura 3. *Actores y congregantes*

Fuente: Foto tomada en trabajo de campo, septiembre de 2019

Nota: Los asistentes son casi siempre los mismos: vecinos y familiares cercanos, pero siempre están en búsqueda de nuevos integrantes. La mediadora comparte su casa para llevar las prácticas de lectura y socializar a través de estas. Ahí se desarrollan lecturas, exploración de libros, se platica sobre estos, hay restricciones y reverencias, es decir, hay un centro que los convoca, que es la lectura, y sus congregantes: los lectores.

Congregantes

Las niñas y los niños que acuden son cerca de 15; en promedio, las edades van de los cuatro a los doce años. Los asistentes llegan acompañados de sus papás, que van solo para dejarlos y después a recogerlos. Las niñas y los niños ya se conocen y comparten el reconocimiento de ciertos libros, de ciertas prácticas y de la convivencia a través de los libros; juegan y exploran los materiales, y hacen solicitudes a la mediadora y a sus hijas e hijo. "De ser una actividad prescrita en un principio, para atraparlo a uno en la red de las palabras, la lectura se ha convertido en un gesto de afirmación de la singularidad" (Petit, 1999: 27). Además, conocen y tratan de respetar las normas. Así pues, las actividades de lectura fungen como un medio de comunicación cuyo "servicio esencial es objetivar el ha-

bla, suministrarle al lenguaje un correlato material, un conjunto de signos visibles" (Goody, 2003: 12).

Prácticas de lectura

Los servicios que se ofrecen en la biblioteca son las sesiones de lectura los días sábado de cuatro a seis de la tarde; estas consisten en la exploración de libros, luego, lectura en voz alta, una actividad lúdica o taller, y por último, nuevamente lectura en voz alta. Todas las sesiones tienen un orden específico y reglas que todos deben atender. Por ejemplo, no hacer ruido, permanecer en cierto orden, participar en las actividades y lecturas, respetar turnos de habla y escucha, mantener un ambiente pacífico. También se realiza un festival de lectura que coincide con el aniversario de la biblioteca. El préstamo de libros es otra actividad importante; este servicio se ofrece a los asistentes regulares que acuden directamente al espacio de lectura, pero también la mediadora sale a la calle un día a la semana y, de puerta en puerta, ofrece libros en préstamo, con lo que logra llegar a otro público que no necesariamente acude a las actividades planeadas. Entre otras actividades se encuentran los talleres, los juegos, la socialización y los saludos.

Rituales seculares de lectura

La biblioteca de Crisálidas de Álamos es un espacio que tiene una estructura ritual a la que asiste una comunidad que es convocada por la lectura, para ello, vamos a distinguir los elementos que constituyen el ritual. Los congregantes son niños, niñas y adolescentes; son el público que asiste y al que se le ofrecen los servicios de lectura. Por otro lado, hay un organigrama: la mediadora de lectura es la responsable del espacio y de armar el programa permanente, sus hijas son quienes organizan el lugar y los libros y se encargan de difundir las actividades.

Las prácticas y el espacio están regulados, lo que se refleja en los momentos de lectura, pues hay sanciones para quien viola el reglamento, pero no necesariamente premios para quien lo respeta. El lugar se transforma y es en donde se realizan las actividades. Las sesiones de lectura y los festivales responden a un calendario. Anualmente, se debe realizar un festival que corresponde con el aniversario de la biblioteca; ese día es festivo y se presta para que lleguen invitados y nuevos posibles lectores, que son vecinos cercanos. Además, el festival tiene

una función específica, darse a conocer en la colonia, pues se cierra la calle y las actividades transcurren a lo largo del día. Las sesiones de lectura son los sábados a una hora específica y dentro de las sesiones de lectura ya hay un programa que siempre es el mismo, no cambia.

Libros, anaqueles, materiales para talleres, juegos de mesa. Dentro de este grupo, los libros tienen un espacio principal; se les cuida, no con la precisión de otras bibliotecas (estatales o municipales), por sus cualidades físicas, sino por los contenidos, historias e información. Además, dentro de las sesiones, los libros son el principal centro de atención: son parte central de la biblioteca.

Cada ritual tiene su propio lenguaje. Las palabras son fundamentales en el ritual, tienen un peso, pues funcionan a modo de conjuros o de palabras mágicas: "Había una vez…" que despierta la imaginación o "colorín colorado, este cuento se ha terminado", que marca el fin de la lectura. Hay libros informativos o libros literarios, como se nombran las clasificaciones que, a su vez, son LIJ. Hay reverencias marcadas por sonidos como *shhh*, para indicar silencio, aplausos cuando se termina una lectura y silencios cuando se escucha.

A manera de conclusión

Una biblioteca de estas características (que tiene un número de usuarios constantes y que se organizan para hacer actividades periódicas en beneficio de ellos, y que está en búsqueda de nuevos integrantes) requiere de estructuras similares a las religiosas para sostener estas comunidades intermedias. Las personas tienden a congregarse, la formación de comunidades es necesaria para relacionarse de acuerdo con objetivos comunes, que al final también tienen una función social: encontrar y buscar respuestas y dotar de sentido la vida de los integrantes.

A lo largo del caso, hemos observado que hay ciertas prácticas que están contenidas en una estructura de tipo religiosa o que, por lo menos, son similares. Las prácticas de lectura, que giran en torno al libro, se realizan en una biblioteca que congrega y sostiene a lectores que al mismo tiempo buscan, con acciones de difusión, integrar a nuevos miembros, y fortalecer y otorgar continuidad a la comunidad de lectores. Así, sostenemos que hay prácticas dadas por una estructura religiosa que se traslada a otros ámbitos de la vida y que se ponen en funcionamiento de manera muy similar de la que emanan. En específico, nos referimos al culto al libro como un objeto sagrado, a partir del cual se configura una comunidad lectora en una biblioteca y, sobre todo, a través de rituales seculares de lectura. En este último sentido, es importante resaltar que dichas estruc-

turas denotan la importancia de crear sentidos colectivos, y es justo aquí donde se abren posibilidades para el diálogo entre diversos grupos socioculturales y, por tanto, para el diálogo intercultural.

Bibliografía

Álvarez, D., Ocampo, N., Giraldo, Y., Guerra, L., Melgar, L. y Gómez, M. (2008). La promoción de la lectura en las bibliotecas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología, 31(2),* 161-205. https://www.redalyc.org/pdf/1790/179014347008.pdf

Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.

Cavallo, G. y Chartier, R. (1998). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Madrid: Taurus.

Clemente, M. (2004). *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Ediciones Morata.

Cruces, F. (2007). *Símbolos en la ciudad. Lecturas de antropología urbana*. Madrid: UNED.

Da Matta, R. (2002). *Carnavales, malandros y héroes. Hacia una sociología del dilema brasileño*. México: Fondo de Cultura Económica.

Durkheim, E. (2008). *Las formas elementales de la vida religiosa.* Madrid: Alianza Editorial.

Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. México: Anthropos Editorial, UAM-Iztapalapa.

Goody, J. (2003). (Comp.). *Cultura escrita en sociedades tradicionales.* México: Gedisa.

Hervieu, D. (2005). *La religión, hilo de la memoria*. México: Herder.

Maffesoli, M. (2009). *El reencantamiento del mundo. Una ética para nuestro tiempo*. Dedalus Editores.

Marx, K. (1989). *Introducción para la crítica de la filosofía económica del derecho de Hegel.* México: Editorial Progreso.

Maisonneuve, J. (2005). *Las conductas rituales*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a la lectura y los jóvenes.* México: Fondo de Cultura Económica.

Ritzer, G. (2005). *Enchanting a disenchanted world: revolutionizing the means of consumption. California*: California: Pine Forge Press. https://archive.org/details/enchantingdisenc0000ritz/page/n7/mode/2up

Segalen, M. (2005). *Ritos y rituales contemporáneos.* Madrid: Alianza Editorial.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
Weber, M. (1967). *El político y el científico.* (F. Rubio Llorente, trad.). Madrid: Alianza Editorial.
Weber, Max. (1998). *Ensayos sobre sociología de la religión*. (Vol. 1). Madrid: Taurus.

LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN COMPARADA: OPORTUNIDADES PARA EL CONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD

Neptalí Ramírez Reyes
Jesly de los Ángeles Palomino Bautista

Introducción. El estado de la educación comparada

En este capítulo se abordan los pasos que se pueden seguir para la enseñanza de la educación comparada, las consideraciones ontológicas, epistemológicas (axiología, lógica, ética, estética, gnoseología, estética, semántica y semiótica), así como las pautas metodológicas que se han de tomar en cuenta para fortalecer el bagaje de conocimientos que sirva para orientar la enseñanza de la educación comparada.

La investigación dentro de la educación comparada tiene un potencial de crecimiento relevante debido, entre otras razones, a que se ha descubierto su trascendencia para el campo del conocimiento y el quehacer educativo. Para la innovación, conocer los hechos educativos es fundamental y, en una perspectiva comparada, hacerlo con regularidad es mejor para la toma de decisiones. Sumado a lo anterior, Cowen refiere que, desde hace pocos años, los acontecimientos de la vida real, así como la emergencia de nuevas formas de pensar han brindado un agradable aturdimiento al campo de la educación comparada. Lo anterior, de acuerdo con los temas educativos bajo tendencias como la crisis del Estado de bienestar, el auge de teorías feministas y poscoloniales y, en general, los desafíos de la globalización de las prácticas e ideas sobre la educación (Gorostiaga, 2020: 188) que es necesario entender, porque ni sus causas, ni sus efectos pueden soslayarse en el desarrollo de los problemas educativos.

Sirva una breve incursión al estado del conocimiento de la educación comparada en su vertiente de investigación para descubrir su potencial. El estado del conocimiento proporciona claridad en relación con los temas que se han priorizado, y las metodologías que se han desarrollado en las publicaciones de diversas revistas cuyo eje es la educación comparada.

Para conocer el estado de la educación comparada, se han considerado diversas revistas de relevancia regional. Cronológicamente, se toma en cuenta la producción generada a partir del año 2010, con el fin de concentrase en la producción más actual que tenga una base metodológica comparativa. De acuerdo con lo expresado, una revisión exhaustiva de los artículos que se han escrito en los últimos años, particularmente en la *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, muestra que estos se centran en: la intervención pública para abatir el abandono escolar, la educación secundaria, la formación profesional, la política educativa, el currículum, los sistemas educativos, la educación comparada, la pedagogía inclusiva, la evaluación, el desarrollo sostenible, la tecnología, el rol docente, la primera infancia, la educación obligatoria, las reformas educativas, la desigualdad y, desde luego, el análisis, el impacto y las respuestas ante la covid-19 dentro de las esferas educativas.

En la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, se han abordado temas relacionados con los sistemas educativos y la migración entre México y Estados Unidos; son estudios que se han desarrollado con base en una metodología comparativa. También, se han realizado investigaciones sobre los instrumentos afines con la atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad, con base en las propiedades psicométricas de dichos instrumentos.

Por otra parte, en la *Revista Perfiles Educativos*, se han abordado temas relacionados con la estructura familiar y el rendimiento en matemáticas y lectura, la educación comparada a nivel internacional y nacional (México), las opiniones de los estudiantes y los mapas mentales en dinámicas de aprendizaje colaborativo, el capital cultural y las estrategias educativas en hogares periurbanos, la cobertura de la educación superior entre Corea del Sur y Chile, la profesión del farmacéutico mexicano y la educación comparada en una sociedad globalizada.

La *Revista de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada* es una de las más prolíficas en sus publicaciones: ha divulgado comparaciones de sistemas educativos, las políticas educativas en educación básica, media y superior, además de los planes de estudio, la producción de conocimiento, los procesos de evaluación y acreditación, la educación tecnológica, la investigación comparada, la formación artística, la equidad de género, la educación emocional, la ética y la docencia, los modelos educativos, el desarrollo de institutos tecnológicos, las mujeres y la academia, los estereotipos y la violencia de género, el ambiente educacional, las creencias de estudiantes sobre las injusticias en escuelas, los indicadores para evaluar programas propedéuticos, la evaluación educativa, el futuro de las uni-

versidades en América Latina, los procesos de democratización, la didáctica, la diversidad teórica, el currículum, la educación secundaria, la justicia educativa, el método por proyectos, el liderazgo escolar y el desarrollo docente, la producción de conocimiento en profesores, manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el servicio profesional docente, los modelos universitarios y la formación para la investigación en educación comparada.

Por su parte, la *Revista Latinoamericana de Educación Comparada* ha publicado reseñas de libros, conferencias, encuentros y congresos. Además de diversos artículos relacionados con el financiamiento educativo, la internacionalización y el nacionalismo en la educación, las propuestas de ingreso a la universidad, la organización de la educación secundaria, las escuelas multigrado, las políticas de infraestructura, el derecho a la educación, la enseñanza de la educación comparada, metodología comparada y la comprensión de la naturaleza de la ciencia y la tecnología en docentes. También, la *Revista de Educación Superior* ha publicado reseñas sobre libros de educación comparada internacional y nacional y asuntos de política curricular.[1] En tanto que la *Revista Voces de la Educación* ha publicado temas relacionados con la prueba PISA. En ambas revistas, las publicaciones han sido mínimas, pero muy interesantes en sus contenidos comparativos.

La diversidad de temas está relacionada, de manera directa o indirecta, con debates teóricos que han sido centrales en el campo de la educación comparada en las últimas décadas. Así mismo, evoca aportes conceptuales recientes, como el de las *transitologías*, al señalar el fuerte peso actual de los enfoques sociohistórico y del sistema educativo mundial. Es un hecho la vigencia de la educación comparada en un escenario de creciente globalización, así como la vitalidad del campo en nuestro tiempo, en el que destaca la renovación y diversidad de enfoques de investigación (Gorostiaga, 2020: 189-190).

Aun cuando la educación comparada está en desarrollo, es oportuno puntualizar que, en México, esto no ocurre a la velocidad que se requiere. Debido, entre otras razones, a que en los centros formativos su enseñanza es marginal y, metodológicamente, requiere de habilidades sólidas para complejizar los procesos de investigación. Los productos de la educación comparada son importantes y cuentan con un alto bagaje de conocimientos, pero resultan insuficientes para descubrir las propiedades o características de la diversidad que prevalece en el campo educativo. Justo por esta razón, es fundamental

---

[1] No hay evidencias de publicación en los últimos cuatro años.

identificar distintos pasos que se podrían dar y que son importantes en la enseñanza de la educación comparada. Es adecuado tener presente estos pasos, con el fin de orientar un proceso de enseñanza de la educación comparada, de tal manera que se le proporcione el valor que tiene por su alta capacidad heurística de la diversidad y por el potencial que puede detonarse todavía con mayor envergadura.

El sujeto y la individuación en la comparación. Fundamentos teóricos

El segundo paso necesario para la enseñanza de la educación comparada e implica concebir a la persona y concebirse a sí mismo como un sujeto en su diversidad. La noción de sujeto se relaciona con la persona que denota cualidades específicas, resalta por su habilidad reflexiva en la acción, conciencia social, proactividad, conciencia de su propio devenir, el devenir colectivo y el comunitario. El sujeto disfruta de su sentido de transformación para construir espacios de bien común, su disposición visionaria y determinación para discernir constantemente su función trascendente.

Lo anterior se diferencia del individuo, que se asocia con la persona que, de manera exclusiva, tiene conciencia de sí mismo, prescinde de lo colectivo y lo comunitario, ignora las fallas personales, se asume infalible, se considera único y distinto en relación con quienes lo rodean, se percibe como el centro de todo, no observa a los demás, es celoso o temeroso de su independencia, genera tensiones por su excesivo egoísmo, es ajeno a una visión incluyente de la diversidad, es decir, pone por encima el narcisismo antes que la humanitarismo.

Las diferencias sirven como punto de partida para dar cuenta de que el sujeto es una noción para el presente contextualizado, en el que se requiere tener una visión social congruente con el devenir en comunidad, en asociación y colaboración. Los mejores pasos del ser humano no han sido en su individualidad, sino en su colectividad. El ser humano se construye en comunidad, en colectivo y con sentido público.

El individuo y el individualismo tienen una razón de ser identitaria que sirve como punto de partida, pero que debe transformarse en *individuación*, es decir, un proceso que contribuye a restaurar la psique en el desarrollo del adulto y favorece la construcción de un equilibrio adecuado (Cloninger, 2003) entre el ser y el devenir, el presente como enlace activo del pasado y el futuro, el haber sido y el poder llegar a ser (Gil, 2016: 14).

Cuando el individuo descubre su capacidad de individuación, visibiliza su propia ontogénesis, es decir, su propia posibilidad de generarse y su capacidad de llegar a ser de manera constante. El llegar a ser no puede entenderse bajo la lógica del individuo y el entorno aislado, sino como la interdependencia del ser en su entorno. Bernal argumenta que ser un sujeto es un hecho político, es el resultado de un proceso de origen social y no natural, y con ello se busca avanzar en el camino de quienes han hecho el esfuerzo para encontrar explicaciones sociales, políticas y culturales a las situaciones de opresión y explotación (2013: 170). De esta manera, la prospectiva de la individuación y los fines del sujeto están en su convergencia ética y política, en su posibilidad de transformación incluyente. La ética y la política del sujeto deberían ser una expresión del presente, en su comunidad y en su cultura. En tanto que el individuo logra trascender en la medida en que algo suyo deviene en significación y se integra a la red de los sujetos, aquello susceptible de ser actualizado o reactualizado (Gil, 2016: 20).

De esta forma, la individuación no solo es un proceso del individuo, sino de la colectividad, no puede generarse el devenir en la individualidad, nadie llega a ser sin la simultaneidad de la comunidad. Bernal (2013: 173) refiere que, en el proceso formativo del sujeto, hay un telón de fondo que lo determina, el cual está relacionado con discursos, instituciones y prácticas que hacen de la subjetivación un proceso de mediación permanente entre el ser humano y su contexto. Es decir, el sujeto actúa de cara a la alteridad del otro, pero con condicionamientos de lo que puede o no ser consciente. Si la identidad es un relato que permite construir la imagen de sí mismos, la subjetivación –el proceso mediante el cual se producen sujetos–le pone límites a esa imagen.

Por esta razón, la transducción implica participación en el entorno común, desde el cual se constituye el ser en un límite entre exterior e interior en continua interdependencia, debido a que el ser transforma el entorno y, a la vez, es transformado por este, así el devenir del ser es sus múltiples determinaciones y posibilidades, permite ver la convergencia de lo que permanece y varia (Gil, 2016: 54-73). A partir de lo anterior, resulta adecuado que se discierna y se visibilice al sujeto en perspectiva comparada, fundamentalmente, porque las peculiaridades tienen mayor sentido cuando se identifican, se contrastan, se ponderan y se advierte un deseo de crecimiento mutuo al que podría aspirar tanto el sujeto como la noción de comparación. Se trata, entonces, de resignificar y dotar de un sentido renovado a la comparación.

Conocer al sujeto en perspectiva comparada admite el conocimiento de la diversidad de cosmovisiones que favorecen construcciones sociales. Debido a que, en el interior del campo educativo, el sujeto y la individuación permiten

resignificar constantemente no solo los términos teóricos, sino las acciones pedagógicas en lo referente a ejecutar la intervención en el aula, la institución escolar y el mundo de la vida social, argumentan Vargas y Gil (2021). Así, se ensancha la perspectiva de la educación comparada, al considerar no solo el sistema, sino también al sujeto. Sobre todo, porque el aparato educativo posee y proporciona un saber al estudiante: el primero es sujeto de poder y, el segundo, objeto, refiere Bula (Vargas y Gil, 2021: 44).

Comparar las manifestaciones y expresiones de los sujetos en el campo educativo resulta no solo adecuado, sino útil y necesario para identificar y contrastar características relevantes que están potenciando al sujeto en su contexto y en el ámbito de la educación. La comparación debe servir para que proactive al sujeto y que este construya su propio crecimiento y favorezca su propio devenir a través de la educación.

El reconocimiento de la diversidad en perspectiva comparada

El tercer paso necesario para avanzar en la comparación implica conocer el bagaje de la diferencia del sujeto en su diversidad. Al visualizar el campo educativo, la diversidad es infinitamente más oportuna que la homogeneización, porque es un espacio natural para recrear las particularidades de los sujetos distintos. El campo educativo favorece o puede favorecer con mayor énfasis la comprensión de la diferencia como un punto de partida para construir relaciones de reciprocidad. De hecho, el pensamiento posmoderno destaca el valor de la diversidad, buscando reivindicar los derechos de los sujetos que son considerados de manera peyorativa como diferentes (Aizengang et al., 2004: 57). Es adecuado argumentar que en ninguna circunstancia lo diferente debe ser inapreciable. La subvaloración de la diferencia no tiene ninguna razón de ser en el presente. La diversidad es inherente a la vida humana y corresponde al sujeto recrearla, revalorarla, reconocerla y posicionarla.

El sujeto construye infinitas expresiones y manifestación de su ser y su quehacer, independientemente del contexto en el que se desarrolle. Esta capacidad constructiva es muy importante que se conozca y, sobre todo, se distinga en la práctica. El concepto de diversidad cultural está vinculado con el de multiculturalismo, ambos referidos a la multiplicidad de manifestaciones y a las interacciones entre culturas distintas; el valor que se le atribuye a la diversidad cultural se fundamenta en muy diferentes razones, que van desde la concepción de esta como patrimonio inalienable de la humanidad, pasan por la idea de que el plu-

ralismo cultural está ligado a la riqueza espiritual y al diálogo entre los pueblos y las naciones, hasta llegar al supuesto de que la diversidad cultural es un factor que posibilita el desarrollo en todos los ámbitos humanos (Unesco, 2013: 7).

En torno a la diversidad, Castro refiere que la diversidad social es un proceso en construcción, cambiante y que está sustentada por sujetos poseedores y creadores de poder, para decidir valores y formas de conocimiento que son campos de lucha y confrontación permanente (Gómez, 2014: 37). Por su parte, Sagastizabal y San Martín (2004) puntualizan que las distintas fuentes de diversidad pueden hallarse en la multiplicidad de lenguas, en los movimientos migratorios, así como en la presencia de colectivos que, hasta ahora, permanecen relativamente ocultos o invisibles.

Las distintas concepciones de la diversidad contribuyen a contrarrestar la idea de una cultura hegemónica, preponderante o dominante. Desde que se advierte la diversidad, se dan pasos determinantes para entender que es lo común en la naturaleza y, por lo tanto, el ser humano no se encuentra exento de ella, aunque cueste bastante trabajo asimilarlo. El conocimiento y valoración de la diversidad tiene efectos sociales, culturales, políticos, educativos, entre otros, que detonan procesos que pueden visualizarse en la interacción constructiva. La apreciación de la diversidad en perspectiva comparada contribuye a cimentar una interacción mutuamente constructiva cuando existe una intencionalidad proactiva de las partes involucradas.

La importancia de comparar la diversidad implica visibilizar la alteridad con uno mismo, es decir, impulsar la comprensión de uno mismo a través de los demás (Fernández, 2015) y romper esquemas etnocéntricos dentro del campo educativo, así como quebrantar gradualmente que el fin de la comparación no debe ser la generalización. Estudiar la diferencia implica pensar al otro para definirse a sí mismo, la propia cultura y la propia diversidad. El fin de la comparación es descubrir las características de la diversidad para comprender sus particularidades y cimentar la ilustración mutua, como derivado del conocimiento sistemáticamente construido.

No se debe olvidar que comparar es fruto de la unión entre dos términos latinos: *cum* y *parare*, de ahí, *com-parar*. El término *cum*/com- se utiliza en palabras compuestas y significa *junto con*, *unido*, *en compañía de*. También, *cum* significa *seguir*, *ir detrás de*, acompañamiento, unión y conexión. La idea implica la relación entre, al menos, dos sujetos o elementos. Por otra parte, el término *paro*, tiene dos connotaciones en latín; el primero, significa preparar, aparejar, montar, aprestarse, disponerse, procurarse, adquirir y comprar. El segundo significado, hace referencia a parir, llevar a la luz, generar, producir (Tosolini, 2014).

La etimología, como siempre, orienta el sentido en la actualidad, porque el término remite a una operación compleja: plantear una correspondencia adecuada entre la diversidad; poner a la par lo relativamente semejante, lo diverso, lo opuesto y hasta lo diferente, así como relacionar aquello que, de origen, se pensó como susceptible de comparación y adecuado de abstracción bajo la pluralidad de las manifestaciones y expresiones humanas, de manera particular, dentro del campo educativo. El sentido de la comparación en sí se debe a que detona procesos reflexivos a partir de las abstracciones derivadas de la identificación de las propiedades de aquello que se juzga como diferente. Para la comparación, es necesario enseñar a diferenciar, proceso mental que se expresa a través de los conceptos (Nohlen, 2007), los cuales son nuevos en la medida en que la observación advierte aspectos peculiares. De esta forma, la comparación tiene mayores beneficios cuando se hace con lógica y con método, además de contextualización y creatividad, para fortalecer tanto el entendimiento como la comprensión de lo diverso.

La comparación como táctica para la generación de conocimiento tiene una razón de ser comprensiva. Favorece la descripción contextual, la construcción de clasificaciones, hipótesis y tipologías, y posibilita la predicción cuando se dan ciertos factores y condiciones. Toda investigación sistemática comienza con una buena descripción; la clasificación representa un nivel elevado de la comparación; las hipótesis permiten explicar lo descrito y clasificado; la predicción fundamenta las probabilidades de recurrencia de un fenómeno, es decir, se anticipa el efecto probable (Landman, 2014: 27-35). Estas pautas metodológicas son pertinentes para adentrarse en el descubrimiento de las propiedades de la diversidad para advertir su potencial de transformación positiva.

La ontología, epistemología y metodología en la comparación

El resultado de un proceso reflexivo y sistemático

El cuarto paso está relacionado con la ontología, la epistemología y la metodología. Estos son componentes de conocimiento que surgen a partir de la reflexión constante y son necesarias en el debate de la filosofía de la ciencia. En el ámbito filosófico, se argumenta que la ontología es una rama de la filosofía que estudia el ser y sus propiedades trascendentes. Pero en término inteligibles, la ontología, como disciplina, estudia la realidad de todo lo que rodea al ser humano, y se visibiliza mediante la noción que el sujeto tiene sobre los modos de ser en la di-

versidad, las características de las cosas u objetos que nos rodean, y que deja entrever la magnitud de la comprensión (ya generada y por suscitar e innovar). La ontología es el resultado de un proceso reflexivo y sistemático mediante el cual, el sujeto se ayuda para representar las nociones, los conceptos y las definiciones que tiene en torno a las realidades concretas.

Ontológicamente, desde el inicio de este capítulo se han abordado nociones relacionadas con la persona, el individuo, la individuación y, principalmente, la noción de sujeto, así como el modo de ser en la diversidad. De manera general, la ontología ayuda a regenerar el bagaje de nociones que se tienen en torno a algo o alguien para situarla en su contexto y en la experiencia del conocimiento que se pretende desarrollar. La ontología no está determinada ni es estática. Por esta elemental razón, es muy importante que, desde el campo educativo, se comprenda que no se renuevan procesos ni pedagogías en tanto que no se piense la educación en su profundidad. La ontología tiene un potencial heurístico y práctico en este campo. Si no se sitúa la ontología como el punto de partida del quehacer educativo, el bagaje teórico y el ejercicio práctico se vuelven inerciales, debido a que se desconoce la posibilidad de corrección, el dinamismo de la transformación y la vitalidad del devenir educativo.

La ontología en la educación se posiciona y revoluciona cuando se llevan a cabo procesos reflexivos para revisar y corregir las tradiciones, con el fin de identificar nuevos problemas y racionalizar nuevas soluciones. La ontología ayuda a clarificar ideas que se tienen arraigadas, pero que no siempre son las adecuadas para el presente educativo. La ontología transforma constructos imprecisos que afectan los procesos educativos, dota de claridad las ideas, aporta orden práctico y fuerza argumentativa a la acción educativa. Además, ayuda a contrarrestar el reduccionismo en el campo educativo y cimienta las bases para transitar por el camino de la complejidad manifiesta de la educación.

Cuando la ontología se aplica a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la educación comparada, se reflexiona sobre la posibilidad de discernimiento, en este caso específico, sobre el ser de la educación y de la comparación, situados en el presente y, también, en el contexto en el que se desarrolla. Este ejercicio heurístico anclado en la racionalización, el debate o el diálogo introspectivo y reflexivo contribuye a la configuración de nociones que dotan de contenido tanto la educación (en general) como la comparación (en concreto).

Las nociones que se construyen visibilizan el contenido y las propiedades que caracterizan lo que se piensa, es decir, le proporciona un bagaje que, ojalá, sugiera propuestas, visibilice sucesos mentales que innoven la educación y, por supuesto, la comparación. El objetivo es construir nociones propias, ideas dis-

tintivas que detonen un quehacer diferente. La noción está estructurada de conceptos y categorías que enmarcan lo que se entiende y comprende (por ejemplo, en relación con las propiedades de la educación y la comparación, las características de la educación y la diversidad, el cambio en la educación y la comparación, el rol del tiempo, el espacio, la interrelación y la corporeidad en la educación y la comparación, el valor de la educación y la comparación, el vínculo entre educación y sociedad, entre otros); esto lleva a posicionar los constructos básicos, pero concretos, que orientan el quehacer educativo y comparativo. Lo ideal y consecuente con el presente es que el bagaje ontológico de la educación no tenga una tendencia reduccionista, sino pluralista porque se desea acceder al conocimiento de la diversidad mediante métodos comparativos que tiendan a la complejización de los hechos educativos.

El conocimiento del mundo posible

Por otra parte, la epistemología es el estudio de la naturaleza del conocimiento, es decir, el conocimiento del mundo a través de la observación, la impresión sensorial y la experiencia. También, averigua qué conocimiento del mundo es posible y qué normas de investigación han de seguirse a la hora de explorar (Landman, 2014: 41-42). En un sentido más concreto, Bunge (2013) refiere que la epistemología estudia la investigación científica y su producto, el conocimiento científico. De la epistemología se habla demasiado, tanto que hemos llegado a un estado en el que es más lo que se supone que lo que se concretiza para hacerla entendible. A riesgo de equivocarnos y parecer reduccionistas –que, en efecto, no es la intención, sino identificar las partes que integran la epistemología–, afirmamos que esta tiene elementos que la distinguen claramente: axiología, ética, estética, gnoseología, semiótica, semántica, lógica.

En relación con la lógica, su importancia reside en su capacidad de orientar adecuadamente en el uso de los conceptos y términos que fungen como conectores o elementos de contraste en la educación comparada. La lógica, dentro de este ámbito, en su vertiente de investigación, favorece el desarrollo de habilidades de pensamiento y razonamiento que ayudan a adelantarse al lenguaje elemental (bueno/malo, superior/inferior, correcto/incorrecto, entre otros) que se utiliza cuando se compara de manera básica con un bagaje discursivo inadecuado. La educación comparada tiene su discurso y sus procesos racionales, pero, sobre todo, clarifica el pensamiento para mitigar errores comparativos. En este sentido, la lógica ayuda a generar argumentos sólidos y responsables, de acuerdo con la

diversidad que se examina. También, tiene como intención articular discursos para comunicar desde la diferencia, y desarrollar expresiones adecuadas para el conocimiento de la diversidad de manera creativa y sensata. Abordar de manera lógica la diferencia y la diversidad permite combatir los argumentos que tienden hacia la homogeneización y que resultan contrarios a la inclusión. Desde la lógica, se favorece el desarrollo de un lenguaje esquematizado y claro que tiende hacia la asertividad, pero, sobre todo, comunica de manera idónea las presentaciones y relaciones diversas. Por estas razones, la diversidad debe entenderse en su lógica y bajo su propio sistema de creencias.

Por su parte, la semántica, aunque parezca tautológico, permite descubrir lo que significa la diversidad, los elementos y las correspondientes propiedades que la integran. En la educación comparada, lo que se compara tiene connotaciones particulares, señales específicas, referencias propias, polisemia, entre otros, que contribuyen a visibilizar su importancia. Esta disciplina, en su amplio sentido, tiene aplicación no solo discursiva, sino que puede ponerse en práctica en los hechos educativos, los cuales tienen su significado y una razón de ser práctica y manifiesta. La semántica deja entrever la visión que tienen los sujetos, los actores sociales, las comunidades o colectividades en su contexto. La diversidad genera su propia semántica, al dotar de contenido los símbolos creados que se integran socialmente, además, representan mediante imágenes, discursos, comportamientos, etcétera, la visión que se tiene del mundo. La semántica ayuda a exponer lo que el sujeto interpreta de su propio entorno, aclara sus ideas, posiciona su ideología y su modo de saber cotidiano. En la educación comparada, tiene un rol claro, descubrir la variedad de significados que los actores educativos le dan a los problemas, procesos o funciones que se abordan. El contraste de significados contribuye a valorar adecuadamente las acepciones de los sujetos, el alcance de su discurso y de su actuación, el valor de sus representaciones, la fuerza de su quehacer y el valor que le da a sus expresiones discursiva y a sus manifestaciones comportamentales.

La semiótica, por su parte, es pertinente para descifrar el sentido que los sujetos les dan a las cuestiones concretas del campo educativo con el fin de hacer inteligible el actuar, al proporcionar una fortaleza a los signos y símbolos de la cultura educativa. Descubrir el sentido de los hechos educativos, del discurso, del quehacer educativo, así como el sentido ideológico es fascinante, porque se distingue el vigor que cada sujeto, actor social, institución o escuela construye para el devenir educativo en su contexto y sus circunstancias. La semiótica en el campo educativo tiende las bases para acercarse a otras disciplinas que, con sus propias perspectivas, ayudan a entender la causa y la forma en que se genera el

sentido educativo. Además, la semiótica, tanto como la semántica, proporciona indicios para construir interpretaciones cada vez más consistentes, que contribuyen de manera equilibrada en la comprensión y el entendimiento de los fenómenos del campo educativo con perspectiva comparada. Al respecto, Holmes refiere que la semiótica es la ciencia en la que se sopesan probabilidades y se elige la más factible (Vásquez, 2002: 24); también, es el uso científico de la imaginación que se apoya en bases materiales. Debido a sus bases materiales u objetivas, en la educación comparada se priorizan objetos, fenómenos, prácticas, discursos, imaginarios, representaciones, textos, marcos normativos, costumbres, hábitos, entre otros que expresan un sentido educativo (formal, informal y no formal) en su diversidad.

La axiología es el estudio del sistema de una comunidad (Bunge, 2013). Los valores forman parte de los sistemas sociales y, en la educación comparada, contribuye a distinguir la razón de ser de los valores en su contexto. La axiología tiene un peso importante en los procesos educativos ya que visibiliza acciones del sujeto y las dota de un carácter que tiene una valía que se objetiva en la interacción y que construye modos de ser. Estos modos de ser, en el campo educativo, tienen una insoslayable carga axiológica que se hace patente en el hecho educativo, en la concepción que se tiene de lo educativo y, particularmente, cuando se distinguen los principios que orientan al sujeto. Al respecto, Piotroswski (1999) refiere que el hombre dispone de la capacidad de reflexión y, desde luego, de autorreflexión al pensar sobre sí mismo y evaluar críticamente sus actos, de manera que se crea la posibilidad de autocorregirse y, por ende, de aplicar el código axiológico en el comportamiento. De esta forma, la axiología es natural al modo de ser del sujeto en su contexto, está presente en todo momento, pero no siempre se le pone la debida atención. La axiología tiene una fuerza de transformación de los fenómenos educativos que es esencial redimensionar, justo ahora que el tejido social de la diversidad social y cultural se ha roto. El poder de la axiología (sensibilidad, sentido de pertenencia, respeto a la dignidad humana, corresponsabilidad, entre otros) puede orientar cambios desde el sujeto porque tiene una capacidad constructiva para impulsar su propia experiencia axiológica (individual y comunitaria) que es necesario visibilizar en el presente.

Por otra parte, la gnoseología se entiende como la investigación filosófica de las condiciones de validez del conocimiento y de la posibilidad y límite de los medios para controlar la validez (Blanco, 1999: 38). Estas ideas conducen a entender que el campo educativo y las comunidades educativas son diversas y heterogéneas en sus formas de conocer, en consecuencia, la experiencia educativa en su diversidad, de manera interesante, da nociones sobre reflexiones acerca

del conocimiento, como la posibilidad del conocimiento humano, lo que responde a la pregunta de cómo el hombre conoce (Martín y Leal, 1997: 256). En el mismo sentido, Blanco argumenta que, al existir la pluralidad y multiplicidad de formas con que se presentan los conocimientos a través de la cultura, las opiniones o doctrinas, la reflexión gnoseológica descubre las causas del conocimiento humano y determina la capacidad de la mente para el conocimiento en su diversidad (1999: 38). Precisamente, el acto de conocer está muy relacionado con la capacidad dialógica a partir del encuentro de sujetos con disposición para la interlocución. En el mismo sentido, Freire plantea sus ideas clave en torno a la educación liberadora y la necesidad de entenderla como comunicación, diálogo y transformación de la realidad (Monclús, 1988: 107). Estos elementos descritos permiten entender cómo se accede a la interioridad de los objetos y del ser de manera intencional. La gnoseología permite concebir, y esto detona la imaginación del sujeto para construir el conocimiento.

En relación con la estética, esta se concibe como una reflexión sobre el arte o como teoría del arte en la que se abordan, principalmente, la lógica de la sensibilidad, la naturaleza de la belleza y la experiencia de lo sublime; estos temas ponen de manifiesto el carácter suprasensible del hombre (Schiller, 2005). En un sentido más moderno Mandoki refiere que la estética es un proceso para entender una experiencia o una cualidad del objeto, un sentimiento de placer, un juicio de gusto y un acto de expresión (2006: 9-15). Esto indica que la estética cotidiana se encuentra en la riqueza y la complejidad de la vida social en sus diferentes manifestaciones: en las formas de vivir, el lenguaje, las identidades sociales. Tales ideas de la estética, en el campo educativo, invitan a descubrir los aportes de la diversidad para perfilar sujetos y sociedades por medio de la belleza. Cada cultura tiene una idea de educación y tiene un fin estético, aunque cueste reconocerlo. La estética se advierte cuando discierne, porque aspira a liberar, a fortalecer un modo de ser; busca fomentar la felicidad, sensibilizar y dignificar al sujeto, ennoblecer sus actitudes, construir un bien común, hacer el bien mayor, entre otras ideas y prácticas que tienden hacia la sensibilidad, la belleza y los sublime del quehacer educativo. La estética es oportuna porque se hace un esfuerzo metódico para descubrir el fin esencial del acto educativo; es útil para advertir las bondades de la educación en su contexto; es necesaria para descubrir fuentes de inspiración que le den sentido supremo y contribuyan a su devenir.

Un último elemento epistemológico es la ética. Esta es la disciplina de los deberes del ser humano que ayuda a discernir lo pertinente en su actuar cotidiano. Se entiende como una guía de la acción humana que persigue la transformación individual y social que permita alcanzar fines que procuren la felicidad a los in-

dividuos y la comunidad en la que viven, es decir, es una guía de acciones eficientes, refiere Fernández (2010). La ética propone pensar en las acciones que son buenas y justas para el hombre, es un proceso reflexivo que lleva a la toma de decisiones en libertad. De esta manera, se pueden advertir diversos tipos de ética, por ejemplo, la ética cultural, la ética conductual, la ética situacional, entre otras particularidades que son importantes porque refieren la función que tiene en los diversos contextos. En el ámbito de la educación, la ética empieza cuando se establece una relación de alteridad, cuando el sujeto se hace responsable del otro e impulsa una relación que tiende a la atención, al cuidado, a la hospitalidad y la compasión, menciona Boixander (Mèlich y Boixander, 2010). La ética es un elemento epistemológico que permite visualizar los procesos que se desarrollan con los sujetos, para catalizar su conciencia y la toma de decisiones que tienden a la construcción de equilibrios sin afectar a quienes los rodean, es decir, a crear ambientes sociales que respeten la dignidad de los sujetos.

Procurar el avance del conocimiento: el método comparativo

La metodología aborda las formas de adquirir conocimientos mediante un procedimiento, es el estudio de los diferentes métodos en el campo de investigación concreto (Landman, 2014: 41-42). Así, el método comparativo tiene una fuerte consistencia en la historia, etnología, antropología, lingüística y ciencia política y en el campo educativo tiene un potencial muy importante todavía por descubrirse. Cuenta con un intenso componente empírico y una consistente perspectiva teórica o metodológica, al identificar la unicidad en la heterogeneidad, al ofrecer una interpretación descriptiva o explicativa sobre nuevos fenómenos, estructura o casos que no se conocían (Ramírez, 2010: 46-47).

Comparar es importante, a menudo se hace implícitamente o, incluso, de manera inconsciente y cotidiana; es una actividad cognoscitiva, por lo tanto, es necesario tener una idea clara sobre lo que es, comprender las razones de la comparación, identificar con claridad lo que se compara, precisar los límites espaciales y temporales. Algunos autores clásicos definen la comparación como una confrontación entre un más y un menos, entre mejor y peor (Descartes); es un procedimiento de control (Locke); es pasar de la igualdad a la desigualdad, de la similitud a la diferencia (Hegel); un momento de control empírico de una inferencia (Comte); un proceso de clasificación (Durkheim). Otros autores contemporáneos, argumentan que el método científico es inevitablemente comparativo (Lasswell); es poner una especial atención a los aspectos macrodimensionales,

interdimensionales e institucionales de la sociedad y el análisis social (Eisenstadt); es un método útil para el descubrimiento de nuevos aspectos (Almond); un método de control de nuestras generalizaciones, predicciones o leyes (Sartori); es una explicación exhaustiva de un fenómeno (Kaplan); una forma de controlar las relaciones empíricas, planteadas como hipótesis entre variables en diferentes casos (Lijphart); es una operación mental de cotejo de dos o más estados, de uno o más objetos, respecto a la misma propiedad (Marradi) (Morlino, 2010: 15-22). Desde una perspectiva histórica, los diversos autores dan importancia al control, al descubrimiento y las operaciones mentales relacionados con el método comparativo. Esto apuntala la función cognoscitiva, explicativa y aplicativa, es decir, se investiga para conocer mejor la diversidad, descubrir posibles causas e inferir probables efectos y encauzar soluciones a problemas comunes. Como podemos dar cuenta, el método comparativo tiende a explicar y, también, a comprender los fenómenos comparados.

La comparación como método tiene una vigencia insoslayable en las diversas disciplinas sociales y naturales. Como punto de partida, ha favorecido la especialización del conocimiento que, posteriormente, ha permitido la constitución de disciplinas especializadas que están en proceso de crecimiento exponencial. Sus aplicaciones se encuentran dentro del derecho comparado, la lingüística comparada, literatura comparada, anatomía comparada, medicina comparada, historia comparada, filosofía comparada, entre otras que, por su propia naturaleza, tienden a cultivarse y especializarse para profundizar en el conocimiento de manera específica.

El método comparativo, desde la perspectiva abordada en este capítulo, se utiliza en un plano diferente. Consiste en procurar el avance del conocimiento mediante el examen simultaneo de las propiedades que tienen los objetos o hechos educativos que se quieren conocer, analizar los problemas planteados y comprobar la validez de las soluciones. El método considera el grado de analogía y los rasgos concretos, así como el contexto de la comparación. En cuanto a sus usos, se habla de la comparación próxima y remota; la primera tiene una estructura análoga, en tanto que la segunda tiene una estructura diferente. En relación con los procedimientos, se asumen siete momentos: 1) intuitivo, caracterizado por el planteamiento de la investigación; 2) descriptivo, implica la recolección de datos para desarrollar la descripción; 3) analítico-explicativo, enfatiza la comparación; 4) comparativo, corresponde a la yuxtaposición y comparación para cuantificar e interpretar las conclusiones factuales; 5) normativo, se trazan normas o pautas y se emiten juicios de valor (razonables); 6) previsor o predictivo, se anticipan posiciones de carácter científico y 7) autorreflexivo, hace referencia

a las conclusiones epistemológicas y metodológicas que resultan de la investigación (Olivera, 2008: 171-179). Estos procedimientos proporcionan una lógica comparativa que busca generar nuevos conceptos que permitan una mejor comprensión del mundo en el que vivimos, la construcción de mejores alternativas y una lucha más eficaz para alcanzar objetivos que abstraigan fenómenos del campo educativo, a partir de lo que se reflexiona, con el fin de advertir estrategias tanto para plantear problemas como para generar soluciones que sean producto de la comparación (Bethencourt, 1997: 21).

El potencial del método comparativo reside en la auscultación de las diferencias y el reconocimiento de las funciones individuales de actores y hechos sociales del campo educativo e, incluso, se diferencia de los método cualitativos y cuantitativos. Particularmente, dentro del campo educativo, la importancia del método se encuentra en que se centra en procesos, prácticas, programas y resultados (Nieto y Rodríguez, 2010: 120), además de que se basa en encontrar, dentro del contexto, las variables independientes que influyen en las variables dependientes, y procura determinar la interacción que existe o puede existir entre las independientes. También, cabe destacar que este sirve en casos relacionados con evaluaciones, sistemas educativos, valores, currículum, políticas, programas, entre otros aspectos susceptibles de comparación.

El método comparativo induce a salir del marco cerrado de las realidades (educativas) locales y regionales –inevitablemente entendidas como originales y particulares– para acceder a niveles superiores. El objetivo es comprender los rasgos comunes y divergentes del estatus, la evolución diferenciada de su acción y de su implantación social (Bethencourt, 1997: 10). Comparar con método deriva en la generación de conocimiento para las partes involucradas, con el fin de catalizar sus propios procesos de crecimiento.

Los cambios inducidos. Discusión

La trascendencia de abordar aspectos ontológicos, epistemológicos y metodológicos en la enseñanza de la educación comparada se debe a los cambios que se inducen. En el primer caso, cuando se aborda lo ontológico en el proceso de enseñanza de la educación comparada, se favorece que el estudiante se dé cuenta de que las nociones de comparación y diversidad se construyen porque no están dadas por tradición. A partir de la enseñanza situada, el alumno discierne las nociones de comparación y diversidad de manera proactiva y mutuamente constructiva para el campo educativo.

Al abordar el componente epistemológico, la fuerza de la axiología se revitaliza y se objetiva porque genera una actitud que le da valía a la diversidad, ya que la aborda con respeto y reconocimiento. En relación con la ética, esta se posiciona en la toma de decisiones para asumir una actitud ecléctica que contribuya al conocimiento de la diversidad. En lo referente a la semiótica se desarrollan habilidades para el entendimiento y el aprecio de la diversidad, además de estimar su razón de ser. Con base en la semántica se visibilizan, distinguen y conocen los significados de los hechos educativos que los sujetos y las comunidades le otorgan, así como también se da cuenta de sus procesos de resignificación. Del mismo modo, al tomar en cuenta la gnoseología en la educación comparada, se desarrollan procesos que transmiten la necesidad de adentrarse en el contexto de la diversidad y acercarse lo más que se pueda a la experiencia del sujeto para construir una relación entre el estudiante y su entorno social y cultural diverso, con el fin de profundizar en la comprensión y los procesos de conocimiento diversificado.

De acuerdo con nuestra experiencia formativa en educación comparada a nivel superior, de manera general, cuando se abordan los componentes ontológicos, epistemológicos y metodológicos, se da cuenta de las nociones previa y posterior a la enseñanza. Sirva como ejemplo la siguiente tabla (cuadro 1) que clarifica, de manera sintética, el proceso de transformación en estudiantes de la Licenciatura en Procesos Educativos de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) durante cuatro generaciones.

Cuadro 1. *Proceso de transformación en estudiantes*

Componente o elemento	Antes	Después
Ontológico	Hay una noción errónea de la comparación.	La noción se vuelve proactiva y constructiva.
Epistemológico	Se tiene una noción reduccionista del conocimiento.	Se asume que el conocimiento es diverso.
Axiología	No se valora adecuadamente la diversidad.	Se valora, respeta e incentiva la diversidad.
Ética	Se opta por destruir la alteridad.	Se toman decisiones que construye un bien común.
Semántica	La comparación tiene un significado peyorativo.	La comparación tiene un significado de aprendizaje.

Semántica	Se tiene un sentido incomprensible.	Se tiene un sentido mutuamente constructivo.
Gnoseológico	Se afirma un proceso único y excluyente de conocimiento.	Se afirma un proceso diversificado e incluyente del conocimiento.
Lógico	Las categorías son erróneas y absurdas con la alteridad.	Se categoriza de manera asertiva la diversidad.
Metodológico	No hay visión comparativa en medio de la diversidad.	Se descubre el potencial de la comparación en la diversidad.

El antes y el después es muy interesante porque en medio está la metodología que contribuye a catalizar las habilidades de los sujetos con quienes se desarrollan los procesos de enseñanza. La metodología es un medio para el conocimiento de la diversidad, su valoración y reconocimiento, para dar pasos de mayor aspiración: la interculturalidad proactiva. La investigación comparada favorece un andamiaje organizado, sistemático y sensible para acercase al conocimiento a partir del contacto, el encuentro y el diálogo con el otro. La enseñanza de la educación comparada es un punto de partida para el conocimiento de la diversidad, pero es necesaria la presencia de teorías emergentes *in situ* que visibilicen la diversidad, la expliquen y la sustenten como portadoras de conocimiento para el devenir educativo. Este tipo de educación contrarresta la tendencia *científica* hacia el reduccionismo y proporciona mayores habilidades para explorar la complejidad de la diversidad. Ante el desencanto de las teorías dominantes, el presente demanda la vinculación entre conocimiento y comunidad en la diversidad, pero es necesario que los actores educativos formen a los estudiantes que sean conscientes de esta para que, en las universidades federales y estatales, se adentren a su conocimiento. Para construir formas de vida más sensibles, el conocimiento de la diversidad es el punto de partida, pero la interculturalidad proactiva y constructiva es el de llegada.

La interculturalidad proactiva y constructiva es la consecuencia de un proceso que inicia con la multiculturalidad, la pluriculturalidad, la interculturalidad (a secas) y la interculturalidad crítica, pero es necesario dar un paso hacia delante y hacer realidad la interculturalidad proactiva y constructiva; se trata de descubrir que, en la práctica, en medio de la diversidad, se están abriendo ideales de convivencia que necesitan ser aprehendidos por la educación, en general, y por la educación comparada, en particular. La interculturalidad proactiva y constructiva se discierne cuando se pone atención a los procesos axiológico, éticos, estéticos, gnoseológicos, lógicos, semánticos y semióticos que los sujetos cimien-

tan en su entorno. Como ejemplo, se puede argumentar la perspectiva axiológica que favorece la convivencia en la diversidad. Descubrir mutuamente los valores es un ejercicio oportuno cuando se desarrolla la disposición por la reflexión, la voluntad del encuentro, la disposición por la comprensión y por hacer valer la propia humanidad diversificada.

Conclusiones

La educación comparada, en su vertiente didáctica y de investigación, revitaliza la ontología y la epistemología para el campo educativo. Visibiliza la importancia de la construcción ontológica de la comparación y la sensibilidad hacia el reconocimiento de la diversidad como parte del devenir humano. Genera una actitud metodológica sensible para el conocimiento de la diversidad. Favorece procesos formativos de sujetos que sean sensibles y capaces de actuar de forma pertinente en su contexto. Cimienta las bases para construir una interculturalidad que pase del conocimiento al reconocimiento y de este a la interculturalidad proactiva necesaria en el presente en el contexto latinoamericano.

Discernir al sujeto desde su diversidad educativa es necesario porque este se constituye del caos, de la incomodidad, del problema, de la acción transformadora y del cambio. El sujeto es la movilización de la ideología que no se genera de manera natural, sino que necesita de la otredad para guiar el proceso de transformación del individuo al sujeto, dentro del cual la identidad intenta definir y defender lo que el sujeto es, ya que está rodeado de un mar institucional, cultural, económico, político y de un contexto, tal como sugiere Bernal (2013). El sujeto no es la representación del ciudadano que se mueve dentro de un parámetro de lo aceptable o el modelo social idóneo; el sujeto es la representación de la diversidad y la alteridad conjunta y transformadora. Cuando la persona da un salto de consciencia, se concibe como autor individual o colectivo, potencia su capacidad de proactividad y construcción y se convierte en sujeto. Una vez que se detona este proceso de transición ya no hay un límite porque se requiere de la proactividad para darle sentido a la existencia. Es importante construirnos como sujetos, sujetos diversos, sujetos que comparten y que contrarrestan ideologías homogeneizadoras porque están dispuesto a construir y transformar su contexto.

El sujeto es el constructor de la cultura. La cultura es el punto de encuentro entre los sujetos diversos, donde se comparte y se aprende aquello que se es y lo que son los otros, pero el sujeto no se queda únicamente con eso, no se puede seguir en la recta una vez que se conocen las curvas, el sujeto cambia constante

y permanentemente. Si seguimos en el entendido de que el sujeto es tanto maestro como aprendiz con una esencia transformadora y que la cultura es la convergencia de la diversidad de los sujetos, entonces ¿cómo la educación comparada genera oportunidades para el conocimiento de la diversidad? De entrada, podemos elaborar la respuesta con base en las últimas líneas del párrafo anterior, pero un tema que tiene una riqueza tanto multidireccional como transversal no puede resumirse en que la educación comparada brinda la oportunidad de conocer lo otro y enriquecer este proceso formativo del sujeto, así como sus prácticas e intervención transformadora, así pues, empecemos por entender lo que es la educación.

Educación es tanto aprender como enseñar, ya que ambos procesos llevan una carga de aprendizaje y oportunidad de construir a partir de ello, la educación, entonces, tiene un fin social en cuanto que transforma la sociedad, es el medio de conversión de individuo a sujeto, tal como refiere León, al puntualizar que, la educación transforma y potencia al hombre natural para hacer emerger un hombre distinto (2007: 600). La comparación es una oportunidad de conocer, de saber qué otras maneras hay de ver, entender e intervenir en algún tema o problema. No tiene, ni debe tener un carácter punitivo porque no se trata de establecer qué es más o menos válido, mejor o peor; se trata de poner en perspectiva las múltiples posibilidades y alternativas de la diferencia. Actualmente, la educación comparada no se limita únicamente al sistema educativo formal porque hay hechos educativos en el ámbito informal y no formal susceptibles de encauzarse desde la vertiente comparativa. Justo en estas líneas se abre el panorama en la educación comparada, al analizar y estudiar la riqueza que ofrece el aprendizaje y la cultura. De esta forma, la relación de la educación comparada con la diversidad amplía su espectro al ofrecer la oportunidad y el acceso a conocer aquello que no se conocía y a re-conocer lo que ya se conocía; proporciona y amplía las perspectivas que tenían de las cosas, y capacita y enriquece el proceso evolutivo del individuo.

Por último, la ontología tiene aplicaciones profundas, gesta nociones renovadas que transforman sujetos y realidades. La epistemología tiene un poder que es necesario revitalizar para entender la educación y el conocimiento en su contexto. De manera particular, es muy adecuado mirar hacia la axiología porque retroalimenta la relación individualidad-comunidad, debido a que los valores, en sus diversas manifestaciones, constituyen un contenido educativo imprescindible, es decir, que las personas se educan de acuerdo con ideales y utopías predominantes en su contexto. La gnoseología ayuda a entender y comprender que el conocimiento tiene múltiples orígenes que están marcados por el tipo de pen-

samiento predominante en el contexto socioespacial. Al adentrarse en los conocimientos de la diversidad, se introducen cambios mutuos para, por una parte, fortalecer el tipo de pensamiento y, por otra, enriquecer estos mismos procesos gnoseológicos. Para la educación comparada, la gnoseología facilita la atención a la experiencia, la comprensión y el entendimiento en la formación del conocimiento en la diversidad. La estética favorece el discernimiento de la visión sublime, las características sui generis de la belleza y la sensibilidad que se impulsan desde la diversidad de comunidades. Esto es necesario para entender y comprender la forma en que se potencian habilidades receptivas que tienden a suscitar el devenir educativo del sujeto en su diversidad. La estética abastece de fuentes de inspiración para catalizar el devenir educativo y comprender la diversidad de manifestaciones que pueden enriquecer al sujeto y la comunidad educativa.

Bibliografía

Aizengang, Noemí, Bracchi, Claudia y Garate, Inés (2004). *Escuela, sujetos y aprendizaje. Homogeneidad y diversidad. Representaciones sociales del aprendizaje.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Bernal Olarte, Angélica. (2013). Sujeto y poder: una propuesta de análisis. *Ciencia Política*, (16), 168- 189. Recuperado de https://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/download/41534/43148/187696

Bethencourt, Francisco. (1997). *La inquisición en la época moderna. España, Portugal, Italia, siglos XV-XIX*. Madrid: Ediciones Akal.

Blanco Martínez, Rogelio. (1999). *La ciudad ausente. Utopía y utopismo en el pensamiento occidental*. Madrid: Akal.

Bunge, Mario. (2013). *Epistemología. Curso de actualización.* México: Siglo XXI Editores.

Cloninger, Susan. (2003). *Teorías de la personalidad.* México: Pearson Educación.

Fernández Moreno, Nuria. (2015). *Antropología y comparación cultural: métodos y teorías*. Madrid: UNED.

Fernández Manjón, Desiderio. (2010). *La identidad humana y los territorios. El caso de Castilla y León*. Madrid: Visión Libros.

Gil Congote, Lina Marcela. (2016). *Psicología, trabajo e individuación*. Bogotá: Editorial San Pablo.

Gómez Hernández, Esperanza. (2014). Diversidad social en perspectiva de Trabajo Social intercultural. *Pensamiento Actual,* 14(23), 29-41.

Gorostiaga, Jorge. (2020). La educación comparada hoy. Enfoques para una sociedad globalizada. *Perfiles Educativos*, 168(42), 188-192. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2020-168.pdf#page=190

Landman, Todd. (2014). *Política comparada. Una introducción a su objeto y métodos de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.

León, Aníbal (2007). Qué es la educación. *Educere, 11*(39), 595-604. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf

Mandoki, Katya. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura.* México: Siglo XXI.

Martín, Alicia y Leal, Gladys (1997). Hacia una nueva relación entre Filosofía y la Ciencia de la Educación. En Adela Rolón, Julio Páez, Estela Saint-André, Alicia V. Martín y Eugenia Leal (coords.). *Apropiación del conocimiento. Interdiscursividad: filosofía del lenguaje, filosofía de la literatura y educación*. San Juan: Universidad Nacional, Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.

Mèlich Sangrà, Joan Carles y Boixader i Coromina, Agnés. (2010). *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación.* Barcelona: Graó.

Monclús Estella, Antonio. (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos.* Barcelona: Anthropos.

Morlino, Leonardo. (2010). *Introducción a la investigación comparada.* Madrid: Alianza Editorial.

Nohlen, Dieter. (2007). *Ciencia política: teoría institucional y relevancia del contexto*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.

Olivera Labore, Carlos E. (2008). *Introducción a la educación comparada*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Piotrowski, Bogdan. (1999). La axiología y la educación. *Revista Educación y Educadores*, 3, 127-138. Recuperado de https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/489

Ramírez Bacca, Renzo. (2010). *Introducción teórica y práctica a la investigación histórica. Guía para historiar en las ciencias sociales.* Medellín: Universidad Nacional del Colombia.

Sagastizabal, María de los Ángeles y San Martín, Patricia S. (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica.* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Santiago Nieto, Martín y Rodríguez Conde, María José. (2010). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Schiller, Friedrich. (2005). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.

Tosolini, Aluisi. (2014). *Comparar: una nueva lectura de la realidad plural*. Madrid: Narcea, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.
Unesco. (2013). *Textos fundamentales de la convención de 2005 sobre la Protección de la Diversidad de las Expresiones Culturales.* París: Unesco.
Vargas Guillen, Germán y Gil Congote, Lina Marcela. (2021). *Filosofía de la educación: individuación (subjetivación) y formación.* Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
Vásquez Rodríguez, Fernando. (2002). *La cultura como texto. Lectura, semiótica y educación*. Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana.

Interculturalidad. Diversidad de Diversidades
se editó en noviembre de 2023.

El presente libro sobre interculturalidad y diversidades parte de un contexto universal, es decir, se enmarca en los procesos de globalización del presente siglo XXI. Uno de los debates sostenidos al interior del campo filosófico y de las ciencias sociales, se concentra en las formas de construir un diálogo intercultural capaz de superar fundamentalismos políticos, ideológicos, étnicos y religiosos.

Las perspectivas para abordar el tema son diversas y se plantean desde problemáticas diferentes; por ejemplo, la reproducción de diferentes prácticas socioculturales a distintas escalas, la organización de las actividades contemporáneas comunes a todos, las interacciones entre distintos actores y países. En todas ellas, la interculturalidad, entendida como un diálogo, implica relaciones conflictivas. Los conflictos, desde diferentes enfoques, producen cambios sociales y, además, se interiorizan a nivel emocional.

Este libro pone en evidencia, a través de las diferentes investigaciones aquí reunidas, las situaciones de opresión y resistencia histórica, cultural y socioeconómica existentes en las sociedades. El carácter de las propuestas es crítico, debido al acercamiento a diversas posturas teóricas planteadas en contextos problemáticos y por mostrar conflictos de intereses políticos y económicos, individuales y grupales. En este sentido, se parte de marcos teóricos que posibiliten los discursos sobre lo diverso.

Es fundamental concebir a la diversidad como un hecho histórico y social en el que las culturas no constituyen organizaciones sociales y simbólicas cerradas en sí mismas. Por el contrario, en ellas predominan el conflicto y la tensión constante, ya que en el mundo globalizado existen disputas por la distribución de bienes, las relaciones de parentesco, la dominación de un grupo étnico sobre otro y, junto con ello, se generan prácticas de desigualdad, discriminación, injusticia y colonización.













